Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470643
Centre d'intérêt: 910

Miller, François.

L'enseignement aux adultes / François Miller. -- [Québec] : Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1984.
79 p. ; 29 cm.

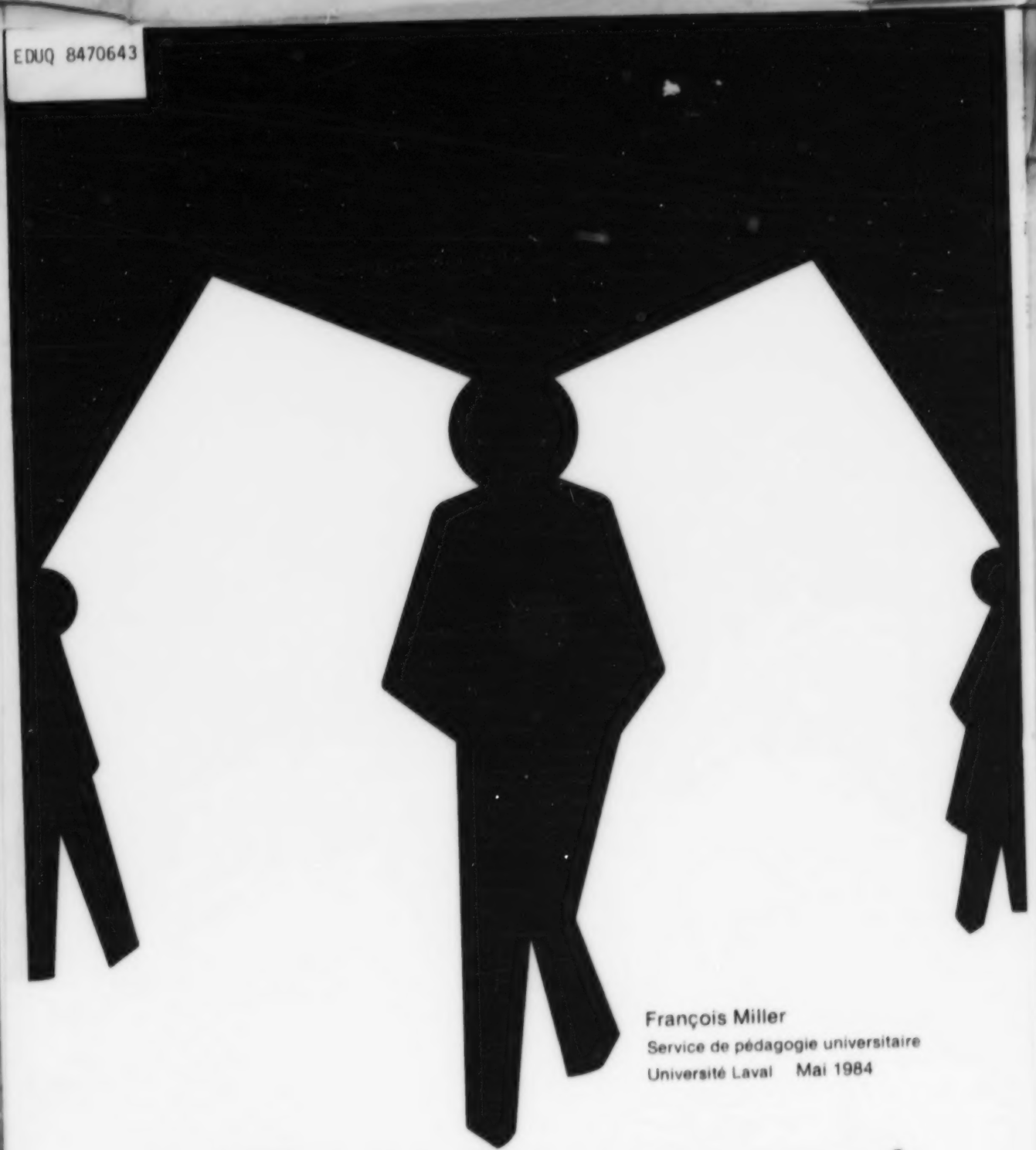
Bibliogr.: p. 73-79.

Descripteur(s): *Education permanente *Etudiant adulte *Enseignement aux adultes *Andragogie *Méthode d'enseignement *Méthode d'apprentissage *Auto-évaluation *Bibliogaphie *Education des adultes

Ce document contient des informations générales sur l'éducation des adultes. Il comprend cinq parties: 1. bref historique et définitions (distinction entre l'éducation permanente et l'éducation des adultes, terminologie); 2. l'étudiant adulte (motivations, définition, caractéristiques); 3. le formateur d'adultes (la relation d'aide éducative, les compétences); 4. suggestions méthodologiques (l'approche interactionnelle, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'auto-évaluation, etc.); 5. bibliographie.

Type de document: d

EDUQ 8470643



François Miller
Service de pédagogie universitaire
Université Laval Mai 1984

L'Enseignement aux adultes

EDUQ 8470643

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

François Miller

Service de pédagogie universitaire

Université Laval

Mai 1984

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Table des matières

- BREF HISTORIQUE ET DÉFINITIONS 3
- L'ÉTUDIANT ADULTE, QUI EST-IL? 13
- LE FORMATEUR D'ADULTES 29
- SUGGESTIONS MÉTHODOLOGIQUES 37
- BIBLIOGRAPHIE 73

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Chapitre 1

- BREF HISTORIQUE ET DÉFINITIONS
  - HISTORIQUE.
  - ÉDUCATION PERMANENTE.
  - ÉDUCATION DES ADULTES.
  - TERMINOLOGIE.

• HISTORIQUE

Initialement, les institutions scolaires ont été conçues pour donner une formation générale et une préparation à l'exercice de professions ou de métiers. Le système d'éducation a alors été organisé en termes de processus linéaires où chaque année scolaire constitue une étape dans un cheminement graduel et continu. Il s'adressait alors à une population jeune en quête de formation. Puis, au fil des ans, une autre clientèle avec des besoins particuliers est apparue: les étudiants adultes. Au Québec, il est intéressant de noter que des activités d'éducation des adultes ont été offertes dès le milieu du 19^{o} siècle. En effet, dès la période de 1869-1907, on voit apparaître en plus des écoles de métiers, des écoles du soir du gouvernement créées officiellement en 1889. Avec le temps, le processus d'industrialisation, l'urbanisation et les transformations importantes du monde agricole ont fait surgir le besoin de spécialistes, de gestionnaires et de professionnels plus nombreux.

C'est principalement à partir des années 1960 qu'une vague de changements rapides, supportés par une volonté politique, va bouleverser le système d'éducation existant et provoquer des transformations importantes dans l'éducation au Québec. Signalons parmi les événements les plus marquants la Commission Parent (1961), la création du Ministère de l'Education et le Conseil Supérieur de l'Education (1964) et le Comité spécial d'étude sur l'éducation des adultes (Comité Ryan). C'est d'ailleurs à la suite de la publication du rapport de ce dernier Comité que des services d'éducation des adultes sont créés dans les commissions scolaires et que les universités ouvrent grandes leurs portes aux étudiants à temps partiel.

• ÉDUCATION PERMANENTE.

Avec le temps, le concept ÉDUCATION PERMANENTE s'est défini comme un processus continu de formation, c'est-à-dire qui s'applique à tous les âges, de la naissance à la mort. Cette idée de continuité renferme de plus l'idée d'une recherche constante par l'homme de son développement intégral et optimal. Aussi, l'être humain se développe non seulement dans les domaines privilégiés par une société et que l'on peut retrouver à travers ses institutions scolaires, mais par l'ensemble des activités que l'homme choisit comme devant contribuer à son évolution totale.

Enfin, un quatrième élément important contenu dans le terme éducation permanente consiste à ne pas considérer l'école comme le seul lieu d'apprentissage, mais accepter aussi les activités éducatives poursuivies en dehors du milieu scolaire et l'utilisation des ressources éducatives de la société.

Au fur et à mesure qu'évolue l'éducation des adultes, différents types de structures et d'activités aux appellations variées ont connu le jour. Qu'il suffise de nommer la formation initiale, la formation continue, l'éducation récurrente, la formation sur le tas, la formation en cours d'emploi, le recyclage, la formation sur mesure, et combien d'autres! C'est à travers ces dénominations que l'éducation des adultes est devenue un domaine d'activités caractérisées par la diversité et l'instabilité.

• ÉDUCATION DES ADULTES.

Sous l'étiquette ÉDUCATION DES ADULTES on doit comprendre toutes les activités éducatives organisées par les institutions publiques et privées à l'intention des adultes. Ainsi, dans la recommandation de l'Unesco sur le développement de l'éducation des adultes, l'expression désigne:

> **"l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplaçent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires ou sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes et leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant."**
> **(UNESCO, 1979, p. 132)**

On peut donc constater que l'éducation permanente réfère à l'idée de développement global et continu de l'homme, alors que l'éducation des adultes réfère à l'organisation d'activités d'apprentissage par les institutions à l'intention d'adultes en quête de développement. Trop souvent encore, malheureusement, on confond les deux ou bien on leur accorde les mêmes attributs, ce qui brouille la compréhension et rend difficiles les échanges sur le sujet. Il importe donc, sans élaborer un lexique sur tous les termes utilisés en éducation des adultes, de clarifier dès maintenant la signification de quelques expressions rencontrées fréquemment.

• TERMINOLOGIE.

(1) FORMATION DE BASE (générale):

C'est l'acquisition des connaissances et des compétences élémentaires (alphabétisation, calcul, etc.) nécessaires à la vie en société. Dans notre système

d'éducation, cette formation recouvre les niveaux de la maternelle, du primaire et du secondaire général.

(2) FORMATION INITIALE (professionnelle):

- Elle constitue la première étape de formation dans un champ pratique dont l'objectif est d'acquérir les attitudes, les connaissances et les compétences fondamentales requises par ce champ; une formation qui, en général, prépare plus directement à un travail. Même la préparation à la recherche y est incluse.

(3) FORMATION GÉNÉRALE CONTINUE:

- On désigne par cette expression l'ensemble des moyens qui permettent à un individu ayant quitté le système scolaire, de continuer, par les moyens pédagogiques appropriés, à développer ses moyens d'expression, de réflexion et de communication, en vue de se réaliser en tant que citoyen.

(4) FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE:

- Cette expression recouvre les compétences professionnelles en continuité avec la formation antérieure existante à l'entrée sur le marché du travail (formation initiale). Cette forme d'éducation s'adresse donc à ceux et à celles qui ont quitté le système éducatif à temps plein et qui veulent poursuivre leur formation professionnelle. Ainsi définie, la formation professionnelle continue est plus spécifique que l'éducation des adultes puisqu'elle concerne exclusivement l'aspect professionnel.

(5) PERFECTIONNEMENT:

- C'est une formation complémentaire ou supérieure que s'accorde un individu dans un domaine d'activité où il a déjà acquis une certaine compétence.

(6) FORMATION SUR MESURE:

- On désigne ainsi la formation qui répond de façon spécifique à la demande d'un individu ou d'un groupe. C'est en fonction d'un besoin identifié que le cours ou la session ou l'atelier est élaboré.

(7) RECYCLAGE:

- Cette formation s'adresse à un individu quand ses connaissances et ses habiletés ne conviennent plus aux tâches qu'il doit effectuer. L'individu doit alors parfaire ses connaissances ou en acquérir de nouvelles pour s'adapter aux exigences nouvelles du travail.

(8) FORMATION EN COURS D'EMPLOI:

- Souvent, des personnes engagées sur le marché du travail doivent améliorer les capacités et les qualifications reliées à leur emploi (perfectionnement). C'est ce qu'on appelle formation en cours d'emploi.

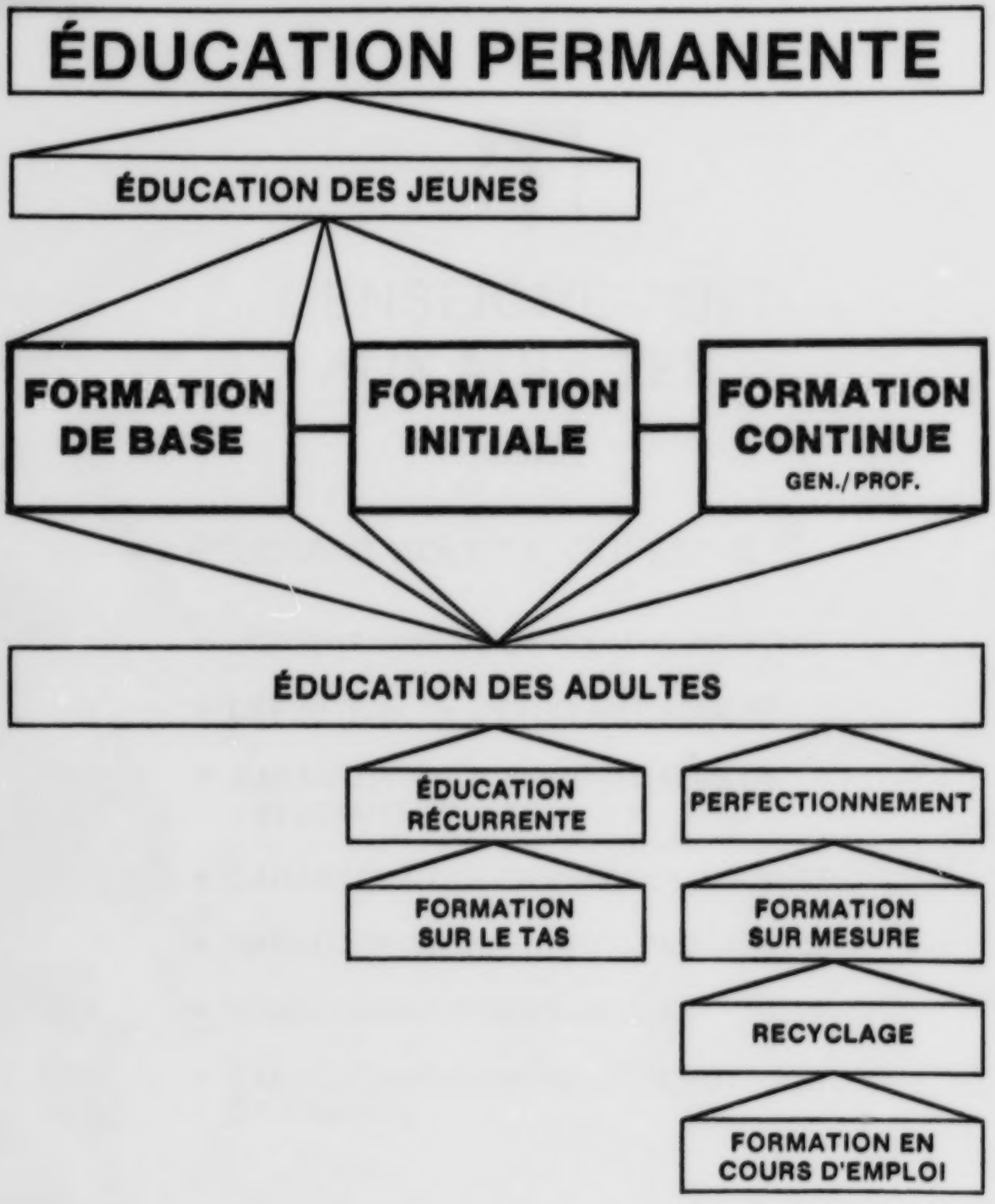
(9) ÉDUCATION RÉCURRENTE:

- Cette appellation renferme le principe d'alternance entre la formation en institution et celle acquise sur le marché du travail (période d'emploi). C'est la disparition de la cloison entre l'école et le marché du travail.

(10) FORMATION SUR LE TAS:

- C'est la formation acquise par l'expérience, c'est-à-dire au contact ou sous la supervision de travailleurs plus expérimentés dans le domaine; c'est l'insertion dans un milieu de travail donné.

La formation continue est un terme générique sous lequel on retrouve perfectionnement, formation sur mesure, formation en cours d'emploi, recyclage. Le tableau veut illustrer et situer les différents termes définis dans le système d'éducation québécois.


ÉDUCATION PERMANENTE
ÉDUCATION DES JEUNES
FORMATION DE BASE
FORMATION INITIALE
FORMATION CONTINUE
GEN./PROF.
ÉDUCATION DES ADULTES
ÉDUCATION RÉCURRENTE
PERFECTIONNEMENT
FORMATION SUR LE TAS
FORMATION SUR MESURE
RECYCLAGE
FORMATION EN COURS D'EMPLOI

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Chapitre 2

- L'ÉTUDIANT ADULTE, QUI EST-IL?
  - MOTIVATIONS DE L'ÉTUDIANT ADULTE.
  - DÉFINITION DE L'ÉTUDIANT ADULTE.
  - CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ÉTUDIANT ADULTE.
  - CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES.
  - CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES.
  - CARACTÉRISTIQUES SOCIALES.
  - CARACTÉRISTIQUES RELIÉES AUX HABITUDES DE TRAVAIL.

• MOTIVATIONS DE L'ÉTUDIANT ADULTE.

Aujourd'hui, l'éducation des adultes occupe une place importante dans le système d'éducation compte tenu des besoins particuliers, des attentes et aussi des exigences d'une clientèle toujours croissante. Plusieurs raisons incitent les adultes à se perfectionner. Selon une recherche de Burgess (1971), effectuée auprès d'une population de 1 046 adultes inscrits dans plus de 50 activités différentes, les motifs qui les invitent à se perfectionner s'expriment par un désir:

- d'acquérir de nouvelles connaissances;
- d'atteindre un but personnel;
- d'assumer une fonction sociale valable;
- de prendre part à la vie sociale;
- d'abandonner un travail peu intéressant;
- de répondre aux exigences de l'employeur.

Cette recherche vient corroborer celles d'Havighurst, Maslow, Cattle et Houle sur les intérêts et les motifs qui président à l'insertion des adultes dans un processus continu d'apprentissage.

Evidemment, nombres d'adultes ne participent pas aux activités éducatives pour différentes raisons telles que le manque de disponibilité, les sentiments négatifs à l'égard des institutions d'enseignement, l'indifférence, la peur de l'inconnu, la crainte d'échouer, les souvenirs d'expériences malheureuses d'apprentissage, etc. Mais l'adulte qui s'inscrit à des activités éducatives le fait pour maîtriser l'un ou l'autre des cinq éléments suivants selon Allport (1961) et Erikson (1964):

- l'adaption à son milieu de vie;
- l'organisation effective du travail;
- la perception correcte de la réalité;
- la conquête de son autonomie;
- l'adaptation aux autres et à soi.

Un sondage a été effectué à l'Université Laval, en 1977, par le Service d'Orientation et de Counseling, auprès de 264 étudiants adultes désirant retourner aux études. Les motivations qui se dégagent de cette étude sont, dans l'ordre d'importance:

- le désir d'avancement personnel;
- les avantages du diplôme universitaire à cause de la structure même du marché du travail et de la notion de réussite sociale;
- le désir de changement professionnel;
- le désir de changement social.

Plusieurs facteurs viennent influencer la motivation de l'adulte à s'engager dans les activités d'apprentissage. Ces facteurs, selon Patricia Cross, constituent une sorte de chaîne de réponses qui conduit l'adulte à s'engager ou non dans des activités éducatives.

Parmi ces facteurs, on retrouve l'évaluation que l'adulte se fait de lui-même (image de soi) et ses attitudes face à l'éducation antérieure. Ces attitudes sont influencées à la fois par notre expérience et les attitudes des autres personnes qui nous entourent. Ces deux premiers facteurs interreliés constituent la base de l'intérêt de l'adulte à poursuivre des activités d'apprentissage.

Viennent ensuite l'importance des buts visés et les chances de les atteindre; les différents stades de la vie de l'adulte où se produisent des changements et des adaptations; les possibilités de formation et de perfectionnement.

C'est pourquoi, sans pousser plus loin la réflexion sur les motivations des adultes à retourner aux études, il apparaît évident à la lumière des résultats obtenus lors de différentes recherches que la motivation de l'étudiant adulte n'a aucune commune mesure avec celle de l'enfant, de l'adolescent et du jeune universitaire. Face aux résultats de ces recherches, est-il encore possible de considérer cette clientèle au même titre que les étudiants universitaires dits "réguliers". Heureusement, on constate, et ce à tous les niveaux, un nombre de plus en plus important de formateurs d'adultes qui, après quelques années d'expérience d'enseignement auprès de cette clientèle, observent que les étudiants adultes possèdent des motivations différentes et des intérêts plus immédiats.

• DÉFINITION DE L'ÉTUDIANT ADULTE:

MAIS QUI EST-IL CET ÉTUDIANT ADULTE ET COMMENT PEUT-ON LE DÉFINIR?

Parmi les définitions que différentes universités se sont données, on peut dégager les indicateurs suivants:

L'ÉTUDIANT ADULTE C'EST:

- "Une personne engagée de façon habituelle sur le marché du travail ou dont la fonction socio-économique

est autre que celle d'étudiant". (F.E.P., Univ. de Montréal).

- Une personne âgée généralement de 21 ans et plus.

- Une personne qui revient aux études sans avoir complété la scolarité normalement requise pour les études qu'elle entreprend.

- Une personne qui effectue un retour aux études après une interruption de quelques années (2 ans et plus).

- Une personne qui a interrompu ses études pendant un certain temps au profit d'autres activités.

On pourrait être porté à considérer l'étudiant de 18-21 ans comme un adulte, car si on se réfère aux concepts de croissance et de maturité de même qu'aux normes sociales, culturelles et législatives de chez nous, on peut le qualifier de jeune adulte.

L'étudiant adulte dont il est fait mention ici est celui pour qui les études ne sont plus l'occupation première. Ses études ont été interrompues et sa fonction sociale est autre que celle d'étudiant. L'instruction pour l'étudiant adulte, occupe la seconde place; il est avant tout époux(se), travailleur(se), chômeur(se), etc. Il est orienté vers un problème particulier, il veut satisfaire ses besoins et résoudre un problème spécifique. "Son orientation vis-à-vis de l'apprentissage est fonction d'où il en est dans ses rôles sociaux et dans son développement" (Ballantyne, p. 16). Les étudiants adultes constituent une clientèle dont le statut socio-économique n'est pas d'être étudiant.

L'ÉTUDIANT ADULTE

DÉFINITION:

- UNE PERSONNE AGÉE GÉNÉRALEMENT DE 21 ANS ET PLUS
- ENGAGÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL OU DONT LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE EST AUTRE QUE CELUI D'ÉTUDIANT
- QUI EFFECTUE UN RETOUR AUX ÉTUDES APRÈS UNE INTERRUPTION

• CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ÉTUDIANT ADULTE.

En faisant l'inventaire de la littérature des dernières années, on constate que la recherche et aussi l'expérience des auteurs nous fournissent des indicateurs précieux permettant de caractériser l'étudiant adulte.

Les universités engagées dans la voie de l'éducation des adultes doivent chercher à répondre aux demandes de cette clientèle qui revient aux études après une expérience sur le marché du travail ou autre. "Il nous apparaît que la considération des différences existantes et des caractéristiques de l'adulte doit être posée comme un principe directeur dans toute cette question de l'accès permanent à l'université." (Projet Laval, p. 40).

Dans sa recherche sur les stratégies d'implantation de l'éducation permanente, monsieur Mario Ferland, de la Direction générale du premier cycle à l'université Laval, souligne que, pour assurer efficacement leur rôle envers les étudiants adultes, les universités doivent utiliser une approche pédagogique et administrative qui tienne compte de leurs

caractéristiques. "Sur le plan pédagogique, il leur faut, par exemple:

- identifier et préciser des besoins de formation souvent mal perçus ou mal exprimés;
- traduire ces besoins en activités éducatives appropriées et
- assurer la préparation adéquate des personnes ressources" (Ferland, p. 62).

Bien que le processus de l'apprentissage soit le même pour les étudiants adultes que pour les jeunes, différentes caractéristiques de cette nouvelle clientèle requièrent une attention spéciale du professeur s'il veut favoriser l'intégration des apprentissages.

C'est donc à partir de la littérature et de l'expérience acquise en diverses occasions, soit en tant que formateur, soit en tant qu'étudiant adulte, que je décris brièvement les caractéristiques de l'étudiant adulte regroupées dans les catégories suivantes: caractéristiques psychologiques, physiologiques, sociales et reliées aux habitudes de travail.

• CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES.

Etre un adulte signifie être autonome jusqu'à un certain point (self directing). L'AUTONOMIE constitue donc une dimension importante de l'étudiant adulte. Avec tout son bagage d'idées, d'expériences et d'intérêts, l'adulte est capable d'initiatives, de décisions personnelles et d'engagements soutenus dans sa démarche de croissance personnelle vers une plus grande autonomie. Il tend à s'auto-diriger dans ses apprentissages, pour peu que le formateur le guide dans cette direction. Les étudiants adultes ayant acquis un statut social, ont psychologiquement besoin d'être respectés et d'être perçus comme des personnes capables de diriger leur propre vie.

L'étudiant adulte veut exprimer ses idées, ses intérêts et ses options dans sa démarche d'apprentissage tout comme il le fait lorsqu'il est à son travail, chez lui, dans ses loisirs ou ailleurs. Il souhaite donc participer véritablement à son plan de formation et que l'on respecte ses attentes.

Pour Knowles, le besoin de faire respecter son autonomie est profond chez l'adulte. L'expérience semble, à première vue, nous indiquer le contraire, car l'adulte qui revient aux études se retrouve étudiant comme dans le passé et a tendance à rétrograder dans son autonomie face au professeur alors qu'il désire s'auto-diriger. L'andragogie est basée sur le fait que le premier besoin de l'étudiant adulte est d'être respecté pour l'adulte qu'il est devenu. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il faille laisser l'adulte diriger tous ses apprentissages. Certaines situations, comme par exemple, opérer une machine (console d'ordinateur), demandent des instructions directes et précises plutôt qu'une démarche d'auto-direction.

Quant aux situations où la démarche personnelle de l'étudiant est proposée, le dossier d'apprentissage ou le contrat d'apprentissage sont des moyens pour favoriser chez l'étudiant adulte la prise en charge de son projet de formation ou de perfectionnement. Encore ici, il ne faut pas croire que l'adulte autonome n'a pas besoin d'aide. Plusieurs recherches et enquêtes (Gordon et Peters, 1974, Tough, 1978, Cross et Zusman, 1978) démontrent que l'étudiant adulte exprime à un moment ou l'autre de son projet éducatif une demande d'aide. Même ceux qui sont considérés comme assez autonomes ne peuvent pas toujours se tirer d'affaire seuls.

L'étudiant adulte a façonné sa personnalité au contact de sa famille, des amis, du milieu de travail, de sorte que la formation ou le perfectionnement recherché, répond à DES BESOINS QUI LUI SONT UNIQUES
Chaque étudiant adulte possède, en plus de ses expériences personnelles des acquis professionnels qui le différencient des autres. C'est pourquoi le formateur d'adultes doit accepter la participation de l'adulte

pour ce qui est de déterminer ses besoins en apprentissage.

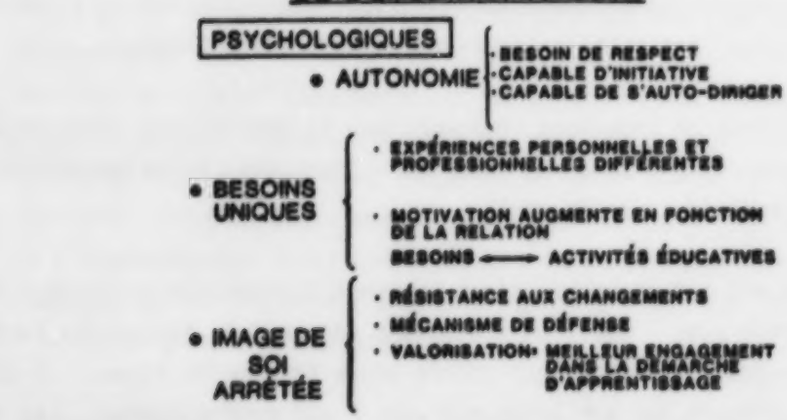
La motivation et l'intérêt pour l'apprentissage chez l'étudiant adulte sont fonction de la relation qui existe entre ses besoins et les activités éducatives susceptibles d'y répondre. Le formateur d'adultes ne peut ignorer cette relation lorsqu'il sélectionne le contenu de l'activité éducative dont il est responsable.

L'apprenant organise lui-même ses apprentissages. L'IMAGE DE SOI DE L'ÉTUDIANT ADULTE EST UNE IMAGE BIEN ARRÊTÉE. Comme chaque expérience d'apprentissage peut avoir un impact sur cette image, les apprentissages impliquant automatiquement des changements, l'adulte cherche à se défendre contre le déséquilibre produit jusqu'à ce qu'il perçoive que les changements effectués sont positifs.

Les écrits concernant cette image de soi nous révèlent que les étudiants adultes s'engagent davantage lorsqu'ils s'orientent eux-mêmes dans la poursuite de leur idéal que lorsqu'ils rencontrent des objectifs établis par d'autres. De plus, ceux qui ont une haute estime et une forte image d'eux-mêmes acceptent plus facilement le changement puisqu'il existe une forte corrélation entre la flexibilité et une haute estime de soi.

Par ailleurs, cette image de soi peut provoquer des résistances aux changements. L'étudiant adulte accepte moins bien de changer des concepts qu'il considérait adéquats dans le passé. Il recherche alors des renforcements qui lui indiquent qu'il accomplit la bonne chose. Lorsqu'il se rend compte que le changement sera bénéfique, la résistance diminue.

Les adultes apprennent mieux lorsqu'ils sont stimulés et placés dans un environnement où existent des relations de confiance et où le sentiment de "menace" est inexistant. Ils ont donc besoin de connaître les caractéristiques de la situation d'apprentissage dans laquelle ils s'engagent et la façon dont la personne-ressource entend planifier le déroulement de cette activité.



• CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES.

Les études longitudinales (Dickinson, 1973, Knox, 1977) sur l'habileté à apprendre indiquent un haut degré de stabilité chez les gens de 20 à 50 ans. Par contre l'acuité visuelle et auditive tendent à diminuer après 40 ans et peuvent causer des difficultés à certaines gens. Cattell a subdivisé l'intelligence selon deux types: l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée. La première dépend des structures neurophysiologiques et permet les analogies, le raisonnement verbal et la mémorisation. Cette partie de l'intelligence est sans apport culturel. C'est en regard de ce type d'intelligence que certains chercheurs ont construit des tests psychométriques comme le "Culture Fair" ou les "Matrices de Raven" par lesquels on cherche à mesurer les capacités de l'individu à résoudre des problèmes de classements, de catégories et de combinatoires; ces instruments contiennent uniquement des formes et ne font pas appel à la culture.

L'intelligence cristallisée est fondée sur la culture; elle dépend des influences de la société, du milieu scolaire et de l'expérience acquise. La compréhension verbale, le raisonnement inductif et l'habileté à "manipuler" les nombres reflètent ce type d'intelligence.

Les résultats de recherche indiquent que la mémoire est affectée par le vieillissement alors que la capacité d'identifier ou de reconnaître les choses ne subit point de déclin.

Un autre point à signaler, c'est le temps de réaction du système nerveux qui diminue avec l'âge. Si l'étudiant adulte fait face à des contraintes de temps, sa performance pourra alors être moins bonne. Il apprend mieux à travers des activités qui vont à son propre rythme. Les études sur la capacité d'apprendre de l'étudiant adulte révèlent qu'il en est capable si on lui laisse le temps, et si on lui fournit les ressources. Tout comme pour les jeunes étudiants, l'apprentissage des adultes requiert du temps, des efforts, des périodes de questionnement, de discussion et d'évaluation. L'éducateur d'adultes doit tenir compte de ce fait dans la planification des activités d'enseignement-apprentissage.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT ADULTE

PHYSIOLOGIQUES

- DIMINUTION DE L'ACUITÉ VISUELLE ET AUDITIVE APRÈS 40 ANS
- TEMPS DE RÉACTION (RYTHME) DIMINUE AVEC L'ÂGE

CONTRAINTE DE TEMPS • PERFORMANCE PLUS FAIBLE

• CARACTÉRISTIQUES SOCIALES.

Une des caractéristiques les plus importantes de l'étudiant adulte c'est qu'il POSSÈDE UN ÉVENTAIL D'EXPÉRIENCE des plus variées. Skelhorne définit "l'adulte par son expérience à laquelle il accorde beaucoup de valeur" (Skelhorne, p. 33). En période d'apprentissage, l'adulte puisera fréquemment dans ses expériences pour apporter des points de comparaisons avec l'apprentissage en cours; il se référera à des faits vécus ou à des choses vues antérieurement. Il apprend mieux si l'apprentissage tient compte de ses expériences antérieures. Il souhaite que le professeur exploite ses acquis lorsque le contenu de l'activité éducative s'y prête.

De toute façon, l'étudiant adulte établit des relations entre son vécu et les nouvelles connaissances à acquérir. Ses expériences personnelles et professionnelles constituent un champ de référence privilégié. "L'adulte n'apprécie pas le manque de respect de son individualité, l'indifférence face à ses expériences de vie et de travail". (Skelhorne, p. 44).

Les expériences des étudiants adultes ont trois (3) conséquences sur l'apprentissage: "l'étudiant adulte peut davantage contribuer à l'apprentissage des autres; il possède une expérience plus riche à laquelle il peut relier de nouvelles expériences; il a acquis un grand nombre d'habitudes et des façons de penser qui le rendent moins souple" (Skelhorne, p. 35).

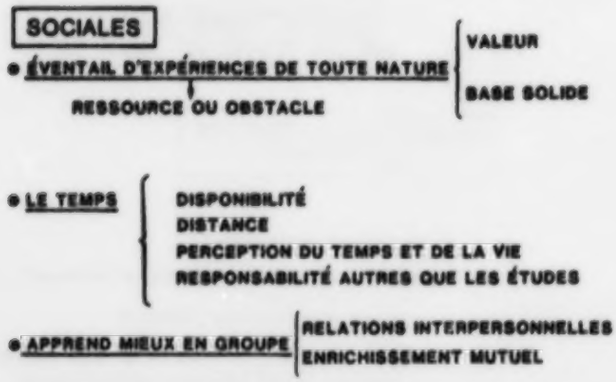
L'expérience de l'adulte doit être considérée comme une composante active dans l'apprentissage, comme une ressource potentielle. Cependant le formateur doit retenir que l'expérience peut d'une part, favoriser les apprentissages et d'autre part, devenir un obstacle si l'étudiant adulte la considère comme quelque chose d'imperturbable.

LE FACTEUR TEMPS est aussi une caractéristique dont doit tenir compte l'étudiant adulte. A cause de contraintes familiales, de travail et autres, il désire faire des apprentissages qui auront un impact à court terme. De plus, son peu de disponibilité et la distance qui sépare parfois son lieu de travail du lieu d'enseignement peuvent être des handicaps importants. "Il est affecté par sa perception du temps et de la vie qui lui reste" (Bessette, p. 6). Ainsi, il n'a pas de temps à perdre. On voit même les étudiants adultes demander au formateur de réduire les moments de pause et même de les supprimer pour terminer plus tôt parce que leur temps est précieux et qu'ils ont d'autres responsabilités à rencontrer en plus des études.

Ceci ne signifie pas que le contenu du cours ou de la session doive être modifié ou raccourci. Toutefois, au moment de la planification du cours, il y aurait lieu d'en tenir compte. Ainsi, les périodes de temps dévolues à la réalisation d'activités, de travaux individuels et d'équipes, etc., doivent être balancées, de manière à ajuster l'horaire des cours aux besoins des étudiants adultes.

Les étudiants adultes AIMENT APPRENDRE EN GROUPE Ils y retrouvent un enrichissement mutuel et sont généralement habitués à collaborer entre eux à la réalisation d'objectifs communs. Ils sont les uns envers les autres des sources d'enseignement; leur expérience représente une base solide pour eux et ils aiment la partager. Les adultes apprennent mieux dans un environnement où l'on retrouve la confiance et l'occasion d'établir des relations interpersonnelles avec le formateur et les autres étudiants.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT ADULTE



• CARACTÉRISTIQUES RELIÉES AUX HABITUDES DE TRAVAIL.

Les étudiants adultes s'engagent dans des activités éducatives en fonction d'objectifs immédiats, c'est-à-dire dont les résultats sont perceptibles à court terme. C'est le présent qui compte et non un futur éloigné. "L'adulte en période d'apprentissage est CENTRE SUR DES PROBLÈMES il étudie pour accéder à un devenir le plus proche possible" (De Fays, p. 4). L'adulte est intéressé par des contenus qui lui permettent une meilleure compréhension de lui-même et de son environnement, grâce à des contenus qui sont applicables. Il s'inscrit à des activités éducatives non pour la discipline elle-même, mais en vue de résoudre un problème ou de trouver des réponses à des questions. Il préfère que les activités d'apprentissage le CONDUISENT À L'ACTION il veut en voir les applications possibles dans la réalité. Sa motivation à poursuivre sa démarche d'apprentissage en dépend.

Enfin, au fil des années, l'étudiant adulte s'est donné des habitudes de travail et une façon à lui d'envisager un problème ou une tâche donnée. Ces habitudes et façons de penser le rendent plus imperméable aux

nouvelles démarches qu'on lui présente.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT ADULTE

RELIÉES AUX HABITUDES DE TRAVAIL

- OBJECTIFS IMMÉDIATS
- CENTRÉ SUR LES PROBLÈMES ET NON SUR LE SUJET
- AIME S'ENGAGER DANS L'ACTION
- A DES HABITUDES DE TRAVAIL ET UNE FAÇON DE PENSER QUI LE RENDENT MOINS SOUPLE

Voilà décrites les principales caractéristiques de l'étudiant adulte à la lumière des expériences et des recherches d'auteurs qui se préoccupent de faciliter l'intégration des étudiants adultes dans nos institutions.

Cette population sans cesse croissante durant ces dernières années impose que nous nous interrogions sur notre conception de l'éducation, sur notre approche pédagogique, sur le type d'interventions que nous privilégions et qu'ensuite nous effectuions les modifications et les adaptations requises. Socrate fut l'un des précepteurs les plus efficaces de tous les temps. Il encourageait ses disciples à "accoucher d'idées". Les étudiants adultes d'aujourd'hui sont sûrement capables d'idées.

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Chapitre 3

- LE FORMATEUR D'ADULTES

  - UNE RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE.

  - DES COMPÉTENCES PAR RAPPORT
    AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE,
    À L'ÉTUDIANT ADULTE,
    AU FORMATEUR LUI-MÊME.

• UNE RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE.

Celui qui se nomme formateur ou éducateur d'adultes (andragogue[1]) est capable de créer des environnements éducatifs favorisant l'apprentissage. "Il est l'être de la relation d'aide éducative à l'étudiant adulte" (Bernard, p. 5). Cette aide vise à augmenter la responsabilité de l'adulte dans sa démarche d'apprentissage en lui fournissant une méthodologie et des instruments pertinents. Comme le dit Lengrand en situant l'éducation des adultes:

> **"Le seul service qu'un éducateur puisse rendre à un autre homme, et particulièrement à un adulte, est de lui fournir les instruments et de le mettre en des situations où, à partir du quotidien de ses expériences, de ses luttes, de ses succès et de ses échecs, il soit en mesure de se construire un savoir propre, une réflexion personnelle et, par un effort progressif, de prendre possession des éléments de sa personnalité, d'en occuper les dimensions et de leur donner une forme et une expression" (Lengrand, p. 16).**

L'éducateur d'adultes, concevant que la responsabilité de l'apprentissage se situe chez l'étudiant, est centré sur la personne; il ne se contente pas de transmettre un contenu, il aide les gens à apprendre.

Parmi les éducateurs d'adultes, on en retrouve qui enseignent, certains qui administrent des programmes, d'autres qui coordonnent des activités de formation et quelques-uns qui s'orientent davantage dans la recherche. C'est surtout celui qui intervient directement auprès de l'étudiant adulte qui est l'objet du présent chapitre.

ANDRAGOGIE:

(1) néologisme qui désigne "la science et l'art d'aider les étudiants adultes dans leur apprentissage ainsi que l'étude de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes". (Unesco)

Lynch définit l'éducateur d'adultes:

par rapport à la connaissance - comme un "courtier" de la connaissance dont la tâche est de susciter l'intérêt de l'étudiant adulte et de le mettre en contact avec les ressources disponibles;

par rapport aux étudiants - il doit analyser leurs besoins et structurer des activités en regard de ce qui a été exprimé;

par rapport aux relations avec les étudiants - il est un animateur, un facilitateur, un guide, un consultant, cherchant à favoriser le développement du potentiel de chaque étudiant;

par rapport aux activités d'apprentissage - il doit être capable d'utiliser une variété d'activités d'apprentissage et de techniques. Il devrait être flexible et créateur dans la conception des activités d'apprentissage (stratégies)"

(Cropley, p. 32)

Ceci exige des changements de rôle chez le professeur et plus fondamentalement un changement d'attitudes vis-à-vis de l'étudiant adulte. L'art d'enseigner aux étudiants adultes est davantage une question d'attitudes que d'actions à poser.

Et la première étape à franchir si on veut être en mesure de manifester une attitude d'aide à ceux qui désirent apprendre consiste à croire que l'éducation des adultes est différente de celle des jeunes. Si le professeur ne croit pas en la possibilité pour l'étudiant adulte, à l'intérieur d'un cadre délimité, de s'auto-diriger avec son aide, le professeur continuera de modeler son groupe d'une façon identique, sans égard aux différentes attentes et différents styles de chacun.

Comment faire en sorte que la traditionnelle relation hiérarchique entre celui qui possède le savoir et celui qui ne sait pas soit modifiée? Parmi les hypothèses de solutions proposées par la CEFA, on recommande "le développement chez les éducateurs des aptitudes à la définition de situations nouvelles d'apprentissage et à l'encadrement des étudiants, habiletés qui incluent le rôle de tuteurs et de supports auto-didactes" (Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 309).

• DES COMPÉTENCES PAR RAPPORT AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE, À L'ÉTUDIANT ADULTE, AU FORMATEUR LUI-MÊME.

Grabowski, à partir de plusieurs études sur les compétences, en a extrait dix (10) qui étaient communes:

- comprendre la motivation et la participation des étudiants adultes et en tenir compte;
- identifier les besoins des étudiants adultes et y répondre;
- connaître la théorie et la pratique sur l'éducation des adultes;
- connaître la communauté et ses besoins;
- savoir utiliser diverses méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage;
- posséder des qualités de communication et d'écoute;
- localiser et utiliser le matériel de support;
- avoir une ouverture d'esprit et permettre aux adultes de poursuivre leurs propres intérêts;
- poursuivre sa propre formation;
- être capable d'apprécier et d'évaluer un programme de formation.

Par ailleurs, Wotrubra et Wright ont analysé 21 études sur les qualités d'un enseignement efficace. Celles qui ressortent le plus fréquemment sont:

- posséder les habiletés à communiquer: être capable de faire des présentations claires sur des idées abstraites et des théories;
- avoir des attitudes positives envers les étudiants;
- connaître le sujet à traiter;
- procéder à une bonne organisation de la matière et du cours (planification);
- aimer la matière;
- être équitable dans les évaluations;
- être flexible et ouvert à l'expérience (innovations);
- encourager les étudiants à penser par eux-mêmes;
- être un présentateur intéressant (habiletés d'élocution).

Quelles sont donc les connaissances, les habiletés et les attitudes que devraient posséder les éducateurs d'adultes? Le nombre de recherches sur le sujet se multiplie de plus en plus. Signalons celle de Rossman et Bunning (1978) sur la connaissance et les habiletés de l'éducateur d'adultes, celle d'Holmes (1980) sur les comportements de l'éducateur en relation avec l'orientation andragogique versus pédagogique, celle d'Aker (1964) sur les comportements essentiels de l'éducateur d'adultes, celle de Lortie (recherche documentaire) (1977) sur la conception du rôle de l'éducateur d'adultes, et celle de Burrichter et Mann (1976) sur les compétences de l'éducateur en vue de l'élaboration de programmes de formation et de perfectionnement.

Récemment, une étude comparative (Daniel et Rose, 1982) entre professeurs et administrateurs (doyens et directeurs de programmes en éducation des adultes) portant sur les connaissances et les habiletés

requises par les éducateurs d'adultes révèle des différences et des éléments de convergence entre ces deux populations. De plus, les auteurs de l'étude ont regroupé leurs résultats selon les catégories de Rossman et Bunning citées précédemment.

A partir de ces recherches, nous présentons dans les pages suivantes une synthèse de ce qui pourrait être appelé: le profil des compétences de l'éducateur d'adultes. Ces qualités ne sont pas, à notre avis, réservées seulement au formateur d'adultes. Plusieurs d'entre elles sont fondamentales à celui qui veut faire de l'enseignement indépendamment de la clientèle à qui il s'adresse. Toutefois, les compétences énumérées en fonction de l'étudiant adulte confèrent une certaine spécificité au profil.

Etant donné le nombre de qualités recueillies, nous les avons regroupées PAR RAPPORT AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE, PAR RAPPORT À L'ÉTUDIANT ADULTE ET PAR RAPPORT À L'ÉDUCATEUR LUI-MÊME. Dans chacune des catégories, on retrouve à la fois des connaissances, des habiletés et des attitudes. Cette liste ne prétend pas être exhaustive, bien qu'elle fournisse de quoi élaborer un sérieux programme de formation.

Le vécu de chaque professeur auprès d'étudiants adultes constitue pour lui une source où puiser d'autres qualités qui pourraient enrichir les tableaux qui seront présentés. Il n'en tient qu'au lecteur intéressé d'y effectuer les ajouts ou les subdivisions qu'il juge valables.

PROFIL DES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR D'ADULTES

A- PAR RAPPORT AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

CONNAISSANCES	HABILETÉS	ATTITUDES
L'éducateur d'adultes devrait: posséder des connaissances sur : - les sciences du comportement - le processus de prise de décision - les théories de l'apprentissage - les méthodes de planification de l'enseignement-apprentissage - les méthodes et les techniques d'enseignement-apprentissage et les moyens offerts par la technologie de l'éducation.	être capable de (d'): - appliquer les étapes d'un processus de résolution de problème et de la recherche systématique - planifier et organiser des activités d'apprentissage en fonction des besoins - exploiter la situation de groupe - créer un environnement favorisant l'apprentissage (climat de confiance et de liberté) - utiliser une variété de méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage - évaluer les résultats d'une activité éducative	avoir l'habitude de (d'): - respecter le rythme de l'étudiant adulte à l'intérieur d'un cadre donné.

B- PAR RAPPORT À L'ÉTUDIANT ADULTE

L'éducateur d'adultes devrait: posséder des connaissances sur: - les caractéristiques des étudiants adultes.	être capable de (d'): - inventorier les besoins individuels - aider l'étudiant adulte à préciser ses objectifs - utiliser l'expérience lorsque pertinente - encourager la créativité - relier les apprentissages à des applications immédiates - fournir un encadrement et être une personne-ressource - faire participer activement l'étudiant adulte (motivation) - susciter les commentaires et l'expression et développer le jugement critique - fournir une rétro-information continue (renforcements) - observer les signes de difficultés physiologiques, psychologiques et sociales - aider l'étudiant adulte à prendre en main leur propre formation.	avoir l'habitude de (d'): - considérer chaque étudiant adulte comme ayant des besoins et des intérêts individuels - croire qu'il est capable de s'auto-diriger

C- PAR RAPPORT À LUI-MÊME

L'éducateur d'adultes devrait: posséder des connaissances sur: - lui-même (motivations, points forts, limites, préjugés) - sur la discipline dont il est responsable.	être capable de (d'): - communiquer avec les autres - agir comme agent de changement - savoir écouter, observer, définir et rendre compte - utiliser la technologie éducationnelle.	avoir l'habitude de (d'): - manifester de l'intérêt pour l'éducation des adultes - manifester des attitudes de compréhension empathique, de respect, d'authenticité - manifester un engagement, et un intérêt soutenus dans sa tâche d'éducateur d'adultes - être enthousiaste.

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Chapitre 4

• SUGGESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

- UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE.
- ÉTABLIR LA RELATION ÉDUCATIVE.
- LA PREMIÈRE RENCONTRE: UN MOMENT CRITIQUE.
- LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE.
- L'AUTO-ÉVALUATION
- QUELQUES CONSEILS PRATIQUES.

• UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE.

L'augmentation croissante de la clientèle adulte pose la question d'une pédagogie adaptée aux exigences des adultes revenant aux études après une expérience de travail. Normalement, les méthodes pédagogiques prévues dans les programmes de formation devraient mettre à profit leur expérience et laisser plus de place à leur participation active.

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre sur l'éducateur d'adultes, celui-ci se définit comme un spécialiste de la relation d'aide éducative. Il doit donc privilégier l'approche centrée sur la personne. Essentiellement, on signifie par là que l'étudiant est l'agent principal de sa démarche d'apprentissage, qu'il est capable d'initiatives et capable de se développer d'une façon autonome. Toutefois, il ne s'agit pas pour nous de laisser l'adulte entièrement responsable de déterminer les contenus et les objectifs. Nous croyons qu'il est impératif au formateur d'assurer un minimum d'encadrement. La planification de l'enseignement demeure un préalable dans notre esprit. C'est une responsabilité qui incombe au formateur. De là on peut envisager des adaptations en fonction des attentes des étudiants adultes. L'approche humaniste dans son application intégrale peut laisser planer une certaine ambiguïté chez les étudiants et de là une insatisfaction affectant la qualité des apprentissages. L'éducateur, pour sa part, doit dans un tel contexte manifester un goût réel pour aider l'étudiant, être capable d'accepter les différences, d'établir la confiance mutuelle et le respect réciproque.

L'éducation des adultes repose sur plusieurs principes qui devraient constituer la toile de fond pour celui qui s'adresse à ce type d'étudiants. De plus, grâce à des expériences effectuées à tous les niveaux académiques ainsi qu'en formation en industrie, des modes d'interventions éducatives ont été mis de l'avant. De ces expériences, nous pouvons dégager certaines recommandations susceptibles de guider la planification de nos interventions, ce sont:

- Respecter la personne dans son rythme, dans ses intérêts et ses besoins.

- Permettre une formation globale envisageant à la fois le contenu professionnel et l'équilibre de la personne.

- Offrir un enseignement basé sur le concret, partant surtout de l'expérience et non de concepts théoriques uniquement.

- Aider l'étudiant adulte à appliquer ses nouveaux acquis à son vécu afin que l'apprentissage soit plus significatif.

- L'étudiant adulte est responsable de son apprentissage; il faut rechercher sa participation effective aux différentes étapes de prise de décision.

- Utiliser et exploiter la source de savoirs, de compétences, d'expériences, de richesses de toutes sortes qu'est l'étudiant adulte.

- Amener l'étudiant à identifier ses propres aspirations.

- Encourager le travail en petits groupes.

- Fournir régulièrement la rétro-information sur les apprentissages réalisés.

• ÉTABLIR LA RELATION ÉDUCATIVE.

Enseigner est un phénomène de projection; apprendre est l'expérience d'un savoir. Afin de combiner harmonieusement ces deux réalités, professeurs et étudiants doivent établir une relation d'inter-consultation. Cependant, lorsqu'à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage ils se trouvent en présence, la relation professeur-étudiants réfère à la façon dont le professeur communique avec ses étudiants, que ce soit en salle de cours

ou à l'extérieur. Ceci comprend les échanges avant, pendant et après les leçons, les rencontres au bureau du professeur ou ailleurs (ex. cafétéria), concernant le déroulement du cours et son contenu. Voyons comment cette relation peut s'établir.

MANIFESTER DES ATTITUDES POSITIVES

Une communication par le professeur où celui-ci impose un savoir indiscutable correspond davantage à un monologue qu'à un dialogue. Si la transmission d'un savoir se réalise par une présentation d'informations factuelles où l'étudiant à l'écoute, note et cherche à comprendre passivement, il est impossible de parler de relation professeur-étudiants.

Au contraire, si le professeur exerce une fonction de développement, il suscite la participation et l'autonomie des étudiants. Sa démarche est axée sur la solution de problèmes. Ici s'engage véritablement une relation d'échange autour d'un même contenu. De plus, cette façon de communiquer avec un groupe-classe permet au professeur de vérifier régulièrement le niveau de compréhension du contenu ainsi que les principales difficultés que rencontrent les étudiants.

Il s'agit donc d'instaurer une communication qui dénote des attitudes de respect, d'empathie, de confiance, d'encouragement. Ces attitudes positives permettent de rompre la linéarité du rapport professeur-étudiants. Les comportements qui les expriment ne ressemblent en rien à des techniques et exigent beaucoup de la personne, en l'occurrence, le professeur. Selon Dupont, les auteurs de recherches sur les dimensions influençant la classe se plaisent à reconnaître l'importance de manifester des attitudes affectives positives sur le renforcement d'un climat de classe chaleureux d'une part, mais aussi sur l'acquisition de nouvelles notions.

ÊTRE OUVERT AU DIALOGUE

Souvent les étudiants soulignent que le dialogue est peu fréquent entre le professeur et eux. Un changement d'attitude s'impose aussi bien de la part des professeurs que des étudiants. Par exemple, un échange sur le plan de cours (syllabus) au début de chaque cours, sans nécessairement modifier les objectifs et le contenu du cours, permet au professeur de tenir compte non seulement de ses connaissances, mais aussi des besoins réels des étudiants. Ceci devient d'ailleurs plus important lorsque les étudiants sont des adultes déjà intégrés dans une fonction socio-économique autre que celle d'étudiant.

Les adultes se présentent avec des attentes et des objectifs fort différents. C'est dans une interrelation bien établie que l'on peut entrevoir de répondre véritablement aux besoins qu'ils pourront alors exprimer en regard du contenu qui leur est proposé.

De nombreux auteurs tels Rogers, Carkhuff, Cooper, Downie, de Saint-Georges, ont signalé l'importance pour le professeur de manifester des attitudes d'ouverture au dialogue. Les attitudes (résumées à la fin de ce texte) que Rogers a mises de l'avant dans la relation interpersonnelle se retrouvent, à peu de chose près, chez ces différents auteurs.

Thomas Gordon, dans son livre ENSEIGNANTS EFFICACES, souligne plusieurs éléments d'une bonne relation professeur-étudiants:

> "La franchise qui rend chacun libre de s'exprimer ouvertement;
> "le souci des autres qui permet à chacun de se sentir estimé et apprécié;
> "la solidarité qui remplace la dépendance et la soumission;
> "l'individualité qui permet à chacun d'épanouir sa créativité;
> "le respect des besoins des autres qui élimine tout privilège et toute frustration". (Gordon, p. 26).

CRÉER UN CLIMAT DE CONFIANCE MUTUELLE

La communication revêt une importance primordiale. Elle n'existe cependant que dans un climat de confiance mutuelle que le professeur et les étudiants doivent s'efforcer d'établir et de maintenir.

Mais sur quoi repose ce climat de confiance mutuelle? D'abord sur la qualité de la relation pédagogique, c'est-à-dire axée sur le développement de la personne. Elle tient aussi à la considération positive que le professeur peut manifester à l'étudiant en étant capable d'apprécier ce dernier, ses efforts, ses capacités. Ceci est perçu par l'étudiant comme un climat de respect, d'empathie et d'acceptation et il adopte alors des comportements manifestant une attitude d'ouverture au dialogue sur la matière étudiée.

L'authenticité est une autre attitude qui se manifeste par un comportement vrai. Le professeur se présente tel qu'il est sans façade, capable de prendre conscience de ce qu'il éprouve "hic et nunc" et de le communiquer aux étudiants si cela est approprié.

Prendre le temps d'écouter le point de vue de l'étudiant, sa façon à lui de percevoir les événements, les faits ou les concepts, voilà aussi une qualité favorisant l'établissement d'un climat de confiance. L'écoute permet au professeur de vérifier la compréhension que les étudiants ont du sujet traité. De là se créent une solidarité et des échanges productifs (apprentissage) qui remplacent la dépendance et la soumission (écoute passive sans intervention possible).

Le questionnement sur les connaissances, sur les opinions ou les sentiments des étudiants favorise la réflexion, la prise de conscience par ceux-ci de ce qu'ils savent, de leurs réactions vis-à-vis du sujet abordé. Il permet un échange (de vues) entre le professeur et les étudiants et la participation se manifeste des deux côtés.

Enfin, la disponibilité caractérise le professeur qui accorde, en plus des heures d'enseignement, du temps pour compléter les explications à donner aux étudiants qui le demandent. C'est aussi le professeur qui prend du temps pour des échanges informels avant ou après les leçons.

Si on croit que le passage de l'étudiant à l'université doit en être un de formation, on doit dépasser la simple transmission du savoir. La communication interpersonnelle devient alors l'élément moteur de l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire, qui permettra à l'étudiant de donner un sens personnel aux expériences d'apprentissage qu'il fait.

• LA PREMIÈRE RENCONTRE: UN MOMENT CRITIQUE.

La première rencontre d'un professeur avec des étudiants se déroule souvent dans un climat de stress, particulièrement pour des étudiants adultes. D'une part, les étudiants qui reviennent à l'université après quelques années passées sur le marché du travail sont avides de trouver réponse à leurs attentes mais, par ignorance de ce qui les attend vraiment, manifestent une certaine anxiété. D'autre part, le professeur, s'il connaît tous les éléments de son cours et pressent le climat dans lequel il entend le dispenser, éprouve certaines appréhensions dues à la méconnaissance souvent totale des étudiants à qui il doit transmettre un contenu précis.

Par contre, c'est souvent lors de cette première rencontre que se fixent des impressions de part et d'autre, que les étudiants imaginent le déroulement du cours et entrevoient la possibilité que leurs aspirations soient ou pas respectées et que le professeur perçoit mieux les attentes et les motivations du groupe. "La dynamique de la classe est non seulement influencée par l'organisation de celle-ci, mais aussi par les attitudes comportementales des personnes, les styles et les méthodes d'enseignement qui ont leurs effets propres, l'impact du non verbal chez le professeur et les étudiants. En somme, c'est tout le climat de la classe qui doit être créé" (Dupont). Ce premier contact au début d'une session en est la bougie d'allumage. Est-il donc possible de faire d'une

première rencontre professeur-étudiants un tremplin pour le trimestre?

Nous avons défini précédemment l'étudiant adulte comme la personne âgée généralement de 21 ans et plus, engagée sur le marché du travail ou dont le statut socio-économique est autre que celui d'étudiant, et qui effectue un retour aux études après une interruption de quelques années. Il arrive en classe avec son bagage d'expériences, ses exigences, ses intérêts. A la première rencontre, le professeur pourrait essayer de connaître ces éléments afin de le sécuriser, de le motiver et de lui démontrer la pertinence du contenu qu'il lui offre.

Compte tenu de l'importance de la première rencontre pour établir une bonne relation pédagogique professeur-étudiants, il nous apparaît important de communiquer aux professeurs qui enseignent aux étudiants adultes, certaines informations dont ils pourront tirer profit à leur gré. Les auteurs consultés à ce sujet nous indiquent certaines activités jugées importantes pour cette rencontre et que nous décrivons brièvement ici.

CASSER LA GLACE

Sentiments, opinions, préjugés, anticipations: tout cela, les individus du groupe-classe le ressentent avant que vous ne prononciez les premiers mots. Avant même le début du cours, soyez attentifs aux réflexions des étudiants. Vous pourrez les commenter à propos lors de votre première intervention. Considérez l'adulte et ses expériences personnelles; écoutez-le, créez une atmosphère de respect mutuel.

Si l'occasion s'y prête, mettez les étudiants à l'aise dès le début avec une touche d'humour. Vous devez gagner leur confiance et faire en sorte qu'ils vous apprécient. En les faisant rire, vous provoquerez une détente bienfaisante favorisant la création d'un climat propice aux bonnes relations.

Malcolm Knowles décrit l'environnement susceptible d'apporter le maximum de confort, de commodité, de personnalisation et d'interaction. Une règle d'or à respecter: tous les participants sont situés au même niveau et aucun ne présente le dos aux autres. Bien entendu, cette situation est compromise dans les très grands groupes (en amphithéâtre) ou lorsqu'on utilise des appareils audio-visuels, mais elle doit être favorisée le plus possible. Ceci aide à casser la glace.

SE PRÉSENTER

Se présenter veut dire non seulement décliner vos nom et prénom, mais surtout faire connaître le pédagogue que vous êtes. Selon June Mart Gomerz, c'est le temps de prendre position sur les buts, la philosophie, les attitudes et les valeurs qui vous animent. L'orientation du cours, son lien avec la profession, s'il y a lieu, ainsi que votre expérience de l'enseignement aideront l'étudiant à situer la démarche entreprise. C'est aussi le moment d'expliquer votre approche pédagogique. Vous y croyez? Situez-la parmi d'autres et motivez votre choix.

Votre rôle en tant que professeur, votre relation avec le groupe, vos exigences, ce que les étudiants sont en droit d'attendre de vous, sont autant de points à développer lors de cette présentation.

Vous devriez aussi souligner votre intérêt pour chacun d'eux, votre désir de les connaître, et compléter en indiquant vos heures de disponibilité ainsi que l'endroit et le numéro de téléphone où les étudiants peuvent vous rejoindre.

Cette pratique appliquée à la première rencontre fournit aux étudiants l'occasion de comparer avec leurs attentes la pertinence du contenu et de la méthode préconisée.

CONNAÎTRE LES ÉTUDIANTS

Autant que possible, sectionnez les grands groupes en sous-groupes, de façon à ce que tous les participants, y compris vous, apprennent les prénoms de chacun. Utilisez des moyens mnémotechniques ou d'animation.

De façon informelle, vous pourriez demander aux étudiants d'exprimer, verbalement et sur une fiche, leurs attentes face au cours tout en y consignant leurs nom, prénom, expérience, profession actuelle et/ou envisagée. Ces fiches vous seront très utiles tout au long du cours pour vous remettre en mémoire le profil d'un étudiant.

Au moment de la première rencontre, le professeur ne devrait pas essayer de découvrir les activités d'apprentissage dans lesquelles l'étudiant adulte désire s'engager, mais plutôt les problèmes (besoins) dont la solution nécessite son aide. Ainsi, il pourra adapter davantage son cours sans en changer le contenu.

La technique du groupe nominal est utile pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs anticipations face au cours. En répondant à une question précise, telle que: "Que viens-tu chercher ici?", "Qu'attends-tu de ce cours?", selon un processus bien établi, chacun exprime ses attentes à l'égard du cours.

Une autre technique favorisant la participation des étudiants adultes est celle de l'"énoncé de problèmes". Elle consiste à dresser une liste des principales préoccupations du groupe. Il se peut que vous les connaissiez, mais le fait d'inviter les étudiants à les formuler les engage déjà dans un mouvement de participation. Vous pouvez aussi lancer une discussion à partir de questions ouvertes sur des sujets afférents au cours et ainsi susciter l'expression d'opinions et d'expériences diversifiées.

De plus, il est pertinent de vérifier le savoir des étudiants. Les connaissances théoriques essentielles à la poursuite du cours sont-elles déjà loin, sont-elles incomplètes? Sera-t-il nécessaire de consacrer une heure ou deux à la révision de notions supposément connues? Les connaissances préalables influencent grandement la réussite du cours.

Le prétest est parfois aussi employé comme stratégie de pré-enseignement pour permettre au professeur et à l'étudiant de mieux se situer par rapport au cours. C'est une série de questions portant sur les connaissances à acquérir, les attitudes à développer et les performances à atteindre. Le professeur doit posséder ces informations s'il veut que son enseignement soit reçu.

PRÉSENTER LE PLAN DE COURS

Il est important de fournir à l'étudiant un cadre de référence pour le cours. Une façon de le faire consisterait à présenter un plan de cours susceptible d'être amélioré ou modifié à la lumière des discussions, si vous estimez que le contenu du cours est malléable; sinon, présentez-le et indiquez son immuabilité.

D'une façon ou de l'autre, le plan de cours final devra être commenté et non simplement distribué aux étudiants. Il doit cumuler les éléments suivants:

- Les objectifs du programme auquel se rattache le cours: ils permettent aux étudiants de situer leur cours à l'intérieur du programme et d'en connaître la fonction.

- Les objectifs généraux du cours sont des énoncés qui expriment des intentions à l'égard d'un contenu, et qui décrivent un comportement global à obtenir de l'étudiant à la suite d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage. Ils indiquent clairement ce dont l'étudiant sera capable à la fin du cours.

- Les objectifs spécifiques sont des énoncés qui expriment des intentions à l'égard d'un contenu et qui décrivent des comportements précis, observables, mesurables à obtenir de l'étudiant à la suite d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage. Si, dans la méthode utilisée les objectifs d'apprentissage occupent une place importante, il serait peut-être pertinent, lors de la présentation du plan de cours, d'expliquer la valeur didactique des objectifs et la façon de les utiliser à bon escient.

- Le contenu, c'est la description de l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui constituent la matière du cours ou qui s'y rapportent. Il peut correspondre à une partie délimitée d'une discipline ou d'une sous-discipline, d'un champ ou d'un sous-champ d'études ou encore, être constitué des connaissances qu'implique l'étude d'un problème, d'une tranche de la réalité ou d'un thème.

- Les activités d'enseignement et d'apprentissage regroupent dans leur description les modes d'intervention pédagogique. Il s'agit de l'énumération des moyens proposés aux étudiants pour leur permettre d'atteindre les objectifs du cours: laboratoires, discussions, exercices individuels, exposés, visites, séances de projection, lectures, travaux en équipes, etc. Un calendrier permet la fixation des activités, des dates de remise des travaux, et des examens. Il accompagne autant que possible la liste des activités.

- L'évaluation doit aussi figurer dans le plan de cours. Comment l'atteinte des objectifs sera-t-elle mesurée et évaluée? Quelle importance donnerez-vous aux travaux, aux épreuves périodiques, aux travaux d'équipes, à la participation, aux examens? Quelle notation utilisez-vous? Quels sont vos critères d'évaluation? L'étudiant adulte doit-il confectionner son dossier d'apprentissage? Il a droit de savoir à quoi s'en tenir; ces informations doivent donc lui être communiquées dès le début.

- La bibliographie (documentation) complète le plan de cours; les étudiants peuvent y recourir tout au long du cours. Le professeur accompagnera d'un court commentaire la présentation des livres, des périodiques, etc., de façon à faciliter aux étudiants le choix des documents. Sont-ils complémentaires ou essentiels au cours? C'est là une information à signaler.

Il est important pour vous de cerner rapidement les intérêts de la classe pour le contenu du cours. En possession d'un plan de cours, le groupe pourrait plus facilement identifier ses besoins par la technique du groupe nominal. Cette méthode ou encore un inventaire de besoins à court terme, permet souvent de diagnostiquer les véritables besoins. De cette façon, le contenu du cours peut résulter d'une "planification mutuelle" formateur/étudiants, en groupe-classe ou en équipes.

PRÉSENTER LES SERVICES

Lors de la première rencontre, parlez de la bibliothèque, de la cinémathèque, de la cartothèque, de la médiathèque, de l'audio-vidéothèque, des archives, etc., selon que ces ressources seront nécessaires ou non.

Des visites peuvent être organisées si les étudiants en sont à leur premier contact avec les services de l'Université. Les bibliothèques offrent généralement des visites d'accueil permettant aux étudiants de comprendre le fonctionnement général de tous les services offerts. L'initiation à la recherche en bibliothèque constitue une autre activité de formation documentaire dont peuvent bénéficier les étudiants de l'Université Laval.

Parlez des documents en réserve si vous utilisez ce système. Si la remise des travaux se fait par l'entremise d'un secrétariat ou à un local précis, mentionnez-le. Complétez avec des informations sur l'accès aux locaux, aux laboratoires, aux instruments. S'il y a lieu, indiquez la disponibilité des autres membres du département.

Le but de la démarche proposée ici est de sécuriser les étudiants adultes en leur fournissant l'information la plus complète possible, et de susciter leur intérêt dès la première rencontre.

A la suite d'une telle rencontre, les étudiants adultes seront renseignés sur le contenu du cours, sur le groupe-classe et sur les interactions possibles; ils pourront déjà envisager le déroulement du cours.

Il nous semble qu'une première rencontre où le professeur exploiterait les éléments décrits précédemment préviendrait bien des difficultés comme:

- le contact difficile à cause du grand nombre d'étudiants;
- la méconnaissance des attentes des étudiants;
- la passivité des étudiants;
- l'ignorance de la provenance des étudiants;
- la méconnaissance de l'insuffisance des préalables.

De nombreuses recherches ont prouvé qu'il est important que le professeur écoute attentivement les étudiants s'il veut les aider à apprendre. Peu importe ce que l'enseignant veut enseigner, s'il veut le faire efficacement, c'est-à-dire pour qu'il y ait apprentissage, il doit d'abord et avant tout établir une relation personnelle avec les étudiants, relation basée sur le respect mutuel.

Les étudiants adultes se présentent avec des attentes et des objectifs qu'ils doivent pouvoir exprimer dans un climat exempt de toute évaluation à priori. Leur apprentissage en dépend.

Enfin, la première rencontre constitue une occasion privilégiée pour le professeur d'établir les bases du succès dont lui et ses étudiants rêvent.

• CHOISIR DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE.

Au moment de la planification d'un cours, le formateur doit prévoir les activités d'enseignement et d'apprentissage qui engageront les étudiants dans une démarche d'apprentissage efficace. Les activités choisies et l'ordre dans lequel elles se dérouleront doivent être le fruit d'une planification minutieuse. Ainsi plusieurs variables seront considérées de façon à circonscrire une ou des activités facilitant l'atteinte des différents objectifs d'apprentissage; ce sont:

LE CONTENU

Il s'agit de l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui se rapportent à un cours. C'est la première variable à considérer. Le formateur doit déterminer l'étendue de la matière à transmettre aux étudiants. De plus, parmi ces connaissances, certaines sont plus importantes, voire essentielles. Il importe donc que le formateur sélectionne et délimite ce qui constitue la matière "première" de la matière complémentaire qui, elle, sert par exemple à situer les notions ou concepts dans un contexte plus vaste. Ce contenu complémentaire contribue aussi à faire les liens, à dégager le fil conducteur, à éclairer et renforcer les notions essentielles. Pour illustrer, songeons au professeur qui introduirait le sujet d'une leçon à l'aide d'un historique qui n'est pas l'objet principal de la matière. Il s'agit là d'un contenu complémentaire servant de fondement ou problématique auquel se rattache le contenu essentiel. Il permettra à l'étudiant de mieux comprendre.

La nature du contenu a aussi son importance, car selon qu'il se présente sous forme écrite, sous forme d'images ou sonore, certaines activités d'enseignement-apprentissage seront privilégiées. Il est donc important de bien identifier la nature des sources d'où provient le contenu. Enfin, le professeur étant le principal émetteur de ce contenu, il doit

le rendre "vivant". La plus ou moins grande quantité de résonnances affectives dont il fera preuve à l'égard de ce contenu aura un impact sur la qualité de la transmission de celui-ci. L'étudiant sera alors stimulé à découvrir davantage ou à ne considérer que l'essentiel.

LES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Les intentions pédagogiques précisent les capacités que l'étudiant-adulte devra démontrer en regard de la matière du cours. Elles indiquent les types d'apprentissage que les étudiants-adultes doivent avoir atteints à la fin d'un ensemble d'activités d'apprentissage.

Ainsi, au niveau des connaissances (cognitif), la performance quant à l'objet (contenu) devra-t-elle être d'énoncer, de distinguer, d'identifier, de classifier, de démontrer, de résoudre ou d'inventer? On perçoit aisément que l'indice de difficulté réservé à chaque niveau de performance est différent et que cet indice devra servir d'indicateur pour déterminer le temps alloué à l'étudiant-adulte pour les maîtriser. Il est beaucoup plus facile et moins long de réussir à énoncer un principe que d'inventer une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage.

Ces différents types d'apprentissage, sur le plan cognitif, sont interreliés et gradués en complexité. C'est pourquoi l'atteinte d'un niveau donné nécessite la maîtrise du ou des niveaux précédents. Il devient donc alors très important de bien hiérarchiser le contenu. C'est toute la question des préalables en regard du contenu essentiel relié à l'intention pédagogique qui est soulevée ici. Le formateur doit accorder à cette étape toute l'attention requise afin de fournir aux étudiants tous les éléments nécessaires à la réussite de leur démarche d'apprentissage.

Au niveau des habiletés motrices, quels gestes l'étudiant devra-t-il être capable d'exécuter? Encore ici, il peut s'agir d'un geste simple ou d'un geste requérant une grande coordination accompagnée d'une rapidité d'exécution.

En ce qui a trait aux attitudes, domaine trop souvent oublié par le formateur, nous retrouvons différents degrés de complexité allant de la conscientisation et de l'acceptation d'une situation jusqu'à se donner un système de valeurs. L'habitude de se comporter de telle ou telle façon constitue la trace observable d'attitudes que l'étudiant a développées.

L'intention pédagogique bien définie s'avère une variable importante parce qu'elle permet à tous les intervenants de se situer et de percevoir l'orientation à poursuivre dans le cours. L'ensemble des capacités à développer constitue l'encadrement que le formateur propose en regard du contenu.

L'ÉTUDIANT ADULTE

Une troisième variable, dont vous avez pris amplement connaissance au chapitre 2, c'est l'étudiant adulte. Nous ne reprendrons pas tous les éléments déjà vus. Toutefois, il serait bon d'indiquer ici que les caractéristiques qui ont été décrites précédemment nous donnent un portrait-type de l'étudiant adulte. Le formateur qui se retrouve devant un groupe d'étudiants adultes les connaît déjà un peu, mais il convient à ce moment de préciser et de circonscrire les caractéristiques de ce groupe-classe. Comme nous l'avons vu précédemment, la première rencontre est l'occasion pour le formateur de prendre une photo la plus fidèle possible des étudiants adultes.

LE FORMATEUR

Le formateur doit aussi tenir compte de ses capacités, de sa personnalité et de la conception qu'il a de son rôle pour élaborer des stratégies d'enseignement-apprentissage. Si d'une part le formateur est d'accord avec les principes de Burns "qu'il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui sont prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même profil d'intérêts, qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts", et si, d'autre part,

le formateur possède suffisamment d'habiletés pour utiliser diverses méthodes d'enseignement-apprentissage, il sera plus en mesure de répondre aux étudiants adultes et ainsi faciliter les apprentissages.

L'ensemble des compétences regroupées au chapitre 3 peut sembler considérable, mais c'est graduellement qu'un formateur, désireux d'améliorer son enseignement, se dotera de ces différentes connaissances, habiletés et attitudes. La première démarche qu'un formateur doit entreprendre est de préciser la conception qu'il a de son rôle vis-à-vis celui qui apprend, de bien reconnaître ses attitudes face à l'étudiant en se basant sur ses idées et son vécu. A partir de là, la qualité de l'enseignement peut devenir non seulement une assurance, mais une garantie.

LES RESSOURCES

Une autre variable contribue à aider le formateur dans le choix des activités d'enseignement-apprentissage, il s'agit des ressources qui sont disponibles ou pourraient l'être. Un inventaire des ressources permettra au formateur de mieux entrevoir les supports qui peuvent lui être utiles. Lorsque nous parlons de ressources, nous les subdivisons en deux catégories: les ressources humaines et les ressources physiques.

Au niveau des ressources humaines, on peut retrouver des assistants que l'université embauche généralement lorsque le formateur fait face à de grands groupes; il y a aussi les appariteurs qui préparent le matériel dont le formateur a besoin et autres.

Quant aux ressources physiques, nous référons ici : a) au matériel tels les documents, acétates, rubans, audio, vidéo, affiches, cartes, etc.; b) aux équipements tels les appareils audio-visuels, les instruments de laboratoire et le mobilier; c) aux espaces, c'est-à-dire les locaux et les lieux; d) au temps alloué aux activités d'enseignement et aux activités d'apprentissage individuel.

LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Enfin, pour terminer la description des variables, il est évidemment nécessaire de parler des méthodes d'enseignement-apprentissage. Lorsqu'un professeur se retrouve en situation de classe, il ne s'agit pas seulement de bien connaître sa matière et de l'aimer, mais il lui faut aussi s'intéresser à la façon avec laquelle les étudiants peuvent le mieux intégrer les notions transmises. Alors une foule de méthodes existent afin de répondre aux variables décrites précédemment. Le professeur doit d'abord les connaître, puis se les approprier selon sa personnalité.

Le texte présente un regroupement des méthodes en quatre (4) catégories (tableau I): présentation, participation, entraînement et travaux dirigés. Une brève définition des catégories est donnée dans le tableau. Pour faciliter l'identification des différentes méthodes, un lexique est annexé au présent chapitre où l'on peut trouver en plus de la définition de la méthode, un auteur recommandé dont la référence complète se trouve dans la bibliographie.

Tenant compte des caractéristiques de l'étudiant adulte, le formateur d'adultes privilégiera les méthodes de participation et d'entraînement. Ceci parce que, d'une part, la situation de groupe favorise l'émergence des besoins et des ressources et constitue un moyen de créer des échanges et, d'autre part, un apprentissage acquis dans un contexte présentant des similitudes avec le vécu pourra plus facilement se transférer dans l'action quotidienne.

L'analyse de ces six variables conduira le formateur à choisir les activités d'enseignement-apprentissage les plus susceptibles de susciter, de maintenir la motivation, et de favoriser les apprentissages.

TABLEAU I:

CLASSIFICATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

LES PRÉSENTATIONS

Ce sont des activités permettant la transmission des contenus et leur appréhension par les étudiants avec ou sans interaction. Le formateur parle, agit, expose, illustre, explique et l'étudiant écoute, regarde, note et parfois questionne.

Audition
Communication (exposé)
Conférence
Débat
Démonstration
Lecture
Panel
Visionnement
Visite

LA PARTICIPATION

Ce sont des activités permettant à l'étudiant de s'exprimer et d'échanger sur un sujet. Le formateur joue un rôle d'animateur et l'étudiant discute, exprime des opinions, affronte le sujet et dégage des solutions.

Brainstorming
Discussion
Discussion sans animateur
Discussion-éclair (buzz)
Discussion Phillipps 66
Enseignement par un pair
Groupe de tâche
Interview
Questionnement
Résolution de problèmes
Ruches
Séminaire
Séminaire-propositions de Nisbet
Tutorat

L'ENTRAÎNEMENT

Ce sont des activités permettant à l'étudiant, par la pratique (répétition), de développer et de perfectionner des habiletés. Le formateur donne les consignes, guide et facilite la tâche de l'étudiant.

Exercice
Jeux
Jeu de rôle
Laboratoire
Méthode de cas
Technique de Pigors
Simulation
Stage

LES TRAVAUX DIRIGÉS

Ce sont des activités permettant à l'étudiant d'élaborer un travail par lui-même et à son rythme après entente avec le formateur.Ce dernier est davantage un consultant, un superviseur.

Enseignement par un pair
Essai
Mémoire
Rapport
Thèse
Travaux pratiques

VARIABLES À CONSIDÉRER DANS LE CHOIX DES MÉTHODES

- **LE CONTENU** — LE QUOI ?
- **LES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES** — EN VUE DE QUOI ?
- **L'ÉTUDIANT-ADULTE** — POUR QUI ?
- **LE FORMATEUR** — PAR QUI ?
- **LES RESSOURCES** — AVEC QUOI ?
- **LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE** — COMMENT ?

• L'AUTO-ÉVALUATION

Une question fréquemment posée par les formateurs d'adultes réfère au réalisme et à la valeur de l'auto-évaluation par les étudiants adultes de leurs performances à la suite d'activités d'apprentissage. Pour ma part, je crois que le formateur a, de par sa fonction, la responsabilité de porter un jugement sur la quantité et la qualité des apprentissages faits par les étudiants. Principalement lorsque nous sommes situés à l'intérieur d'un programme conduisant à un diplôme, il est nécessaire qu'une personne autre que l'étudiant puisse attester de son degré de réussite, question de reconnaissance officielle et de crédibilité. Toutefois, l'étudiant adulte est capable de porter un jugement honnête sur ses acquis. L'auto-évaluation juste est une habileté à développer chez l'étudiant. Quelle que soit la discipline, le jugement critique m'apparaît être une capacité à retrouver chez les étudiants de niveau universitaire. L'auto-évaluation, lorsqu'elle est effectuée selon des règles définies au préalable, confère aux résultats une valeur certaine.

On peut alors cogérer l'évaluation des apprentissages en partageant entre le formateur et l'étudiant adulte ce qui est objet d'évaluation. La répartition des points peut s'établir selon différentes proportions. Toutefois, le formateur devrait conserver un minimum de 55% des points.

En ce qui a trait à la responsabilité laissée à l'étudiant adulte, elle consiste pour lui à préciser les critères d'évaluation et à les faire accepter par le formateur en début de cours.

• QUELQUES CONSEILS PRATIQUES.

En terminant ce chapitre sur les suggestions méthodologiques, voici une énumération de quelques conseils qui se veulent une sorte d'aide-mémoire facilitant la planification d'actions de formation.

- L'expérience démontre que l'efficacité de l'enseignement réside dans une démarche où l'on retrouve de brèves périodes d'enseignement formel suivies d'applications et de discussions.

- Les étudiants adultes aiment parler de leur expérience: on devrait leur en donner l'opportunité à l'intérieur d'un cadre de formation. La démarche d'apprentissage doit prendre comme point de départ, point de référence et point d'arrivée, l'expérience de vie et de travail des adultes.

- Il faut identifier les besoins des étudiants et les confronter périodiquement aux objectifs que poursuit l'activité éducative.

- Les longs exposés sont à éviter. Prévoir des textes brefs à faire lire (10-15 min.).

- Planifier des activités vivantes (discussions - exercices, etc.) pour stimuler l'intérêt et la participation.

- Offrir des activités et du matériel variés. Il faut rompre la monotonie.

- Faire les liens entre un nouveau contenu et ce qui a déjà été vu. Il convient de relier la nouvelle matière à quelques connaissances déjà acquises et à présenter ce qu'Ausubel a dénommé: un "advance organiser", c'est-à-dire un concept clef ou une idée qui rend le contenu plus significatif pour l'étudiant.

- Permettre aux étudiants adultes d'identifier leurs objectifs et les moyens de les atteindre.

- Eliminer les doutes et les incertitudes face à la situation d'apprentissage; indiquer les exigences et les responsabilités de chacun dès la première leçon.

- Toujours fournir de la rétro-information sur les travaux ou les examens; selon le contexte, il peut être indiqué de procéder individuellement (commentaires écrits). Si cette rétro-information est faite en groupe, s'assurer qu'elle s'accomplit dans une atmosphère sympathique et d'une manière constructive.

- Vérifier la compréhension des activités d'évaluation sommative et encourager l'auto-évaluation.

- Prévoir des moments d'interaction entre les étudiants et vous, et des étudiants entre eux (projet d'équipe).

- L'acceptation, le renforcement et la valorisation sont toujours de mise.

- Donner suffisamment de temps à l'étudiant adulte pour qu'il s'approprie un nouveau matériel.

- Prévoir assez de temps pour la mise en pratique par chacun.

- Privilégier plusieurs petits examens plutôt qu'un long questionnaire.

- Lorsque cela est approprié, développer davantage l'habileté à localiser l'information recherchée que la mémorisation pure et simple.

- Rappeler de temps à autre les dates des échéances des travaux s'il y a lieu, et l'importance de se donner une méthode de travail.

- Etre vigilant pour reconnaître les étudiants adultes aux prises avec des difficultés persistantes; une rencontre individuelle peut aider à solutionner le problème.

- Insister sur la révision des connaissances et la répétition des gestes psycho-moteurs.

- Proposer des exercices qui nécessitent de la pratique pour obtenir la maîtrise des habiletés recherchées.

LEXIQUE

I- MÉTHODES DE PRÉSENTATION:

		AUTEURS RECOMMANDÉS
Audition:	C'est une activité individuelle ou de groupe ordonnée à l'appréhension de notions à partir d'un document sonore (ruban, disque, cassette) permettant aux étudiants d'acquérir ou de compléter leurs connaissances.	**Prégent Richard**
Communication: (exposé)	C'est un discours structuré de façon didactique avec ou sans l'aide d'un support (acétates, tableaux, affiches) fait par le formateur à un groupe d'étudiants avec la possibilité d'interruption (question-réponse).	**Nadler Léonard Gagnon Marc**
Conférence:	C'est un discours structuré de façon didactique et comportant des explications faites par le formateur, en présence ou en différé, à un groupe d'étudiants.	**Nadler Léonard**
Débat:	Ce sont des discours structurés présentant des positions différentes sur un sujet déterminé, faits par plusieurs personnes ressources. La confrontation des idées y tient une place importante. L'auditoire se retrouve dans une situation d'écoute.	**Morgan Barton**
Démonstration:	C'est une présentation soigneusement préparée qui montre comment utiliser un ensemble de procédures ou poser tel geste. Elle est accompagnée d'explications orales et visuelles, d'illustrations et de questions.	**Bergevin Paul**

Lecture:	C'est une activité individuelle ordonnée à l'appréhension de notions sur un sujet relié à la matière du cours permettant à l'étudiant, à partir d'un document, d'acquérir ou de compléter des connaissances.	—
Panel:	C'est une discussion faite par quelques personnes ayant une compétence reconnue sur le sujet déterminé. Elles discutent ensemble sous la direction d'un modérateur et l'auditoire est en situation d'écoute.	**Bergevin Paul**
Visionnement:	C'est une activité individuelle ou de groupe ordonnée à l'appréhension de notions sur un sujet relié à la matière du cours, permettant à l'étudiant, à partir d'un document audio-visuel, d'acquérir ou de compléter des connaissances. Pour de meilleurs résultats cette activité peut être dirigée.	**Prégent Richard**
Visite:	C'est une activité planifiée où un groupe d'étudiants se rend à un endroit propice à l'observation ou l'étude d'un phénomène ou d'un processus.	**Bergevin Paul**

II- MÉTHODES DE PARTICIPATION

Brainstorming:	C'est une activité de groupe où chaque participant est libre d'exprimer spontanément et sans censure ses idées reliées à un sujet donné. Le but est de recueillir le plus d'idées possible.	**Morgan Barton**
Note:	Habituellement, après la période consacrée à cette production divergente, on procède à une analyse et/ou une sélection et/ou une décision en regard des idées retenues.	
Discussion:	Un échange d'opinions sur un sujet d'intérêt mutuel entre 6 et 15 participants sous la conduite d'un animateur. Elle est utilisée chaque fois qu'on a besoin pour progresser d'un échange d'idées et d'opinions entre participants; chaque fois qu'on estime que les participants ont au moins autant d'informations à recevoir les uns des autres que de la part du formateur.	**Rudduck Jean** **Hyman Ronald T.**
Discussion "sans animateur":	C'est le même type de discussion que précédemment, sauf qu'elle s'effectue sans la présence du formateur. C'est aux participants que revient la tâche de déterminer la marche de la discussion. Le formateur donne un sujet précis de discussion avec des consignes adéquates et accorde une période assez longue (60 min.) pour mener à bien cette activité. La discussion sans animateur peut être utile lorsque nous sommes en présence d'un grand groupe.	**Rudduck Jean**

Discussion-éclair: (buzz-group)	C'est une activité en sous-groupe (3-4) qui, à la suite d'un bref exposé ou d'un court texte ou simplement d'une question formulée par le formateur, permet à chaque étudiant, durant une courte période (10 min.) d'exprimer ses opinions, ses idées et de recevoir celles des autres pour ensuite en échanger les résultats en groupe.	**Leclerc J.-M.**
Discussion-Phillips 66	C'est une variante de la discussion et elle ressemble à la discussion-éclair par sa durée limitée. Il s'agit d'une discussion en sous-groupes de six personnes et ne dure que 6 minutes pour trouver une solution au problème présenté ou pour présenter une recommandation.	**Morgan Barton**
Enseignement par un pair:	C'est un enseignement dispensé à un étudiant par un autre étudiant. Cet enseignement se produit généralement d'une façon intermittente et s'effectue à tour de rôle.	**Shermerhorn Shirleen**
Forum:	C'est une période de temps réservée à un auditoire pour lui permettre d'exprimer des opinions, des commentaires ou poser des questions à la suite d'une conférence, une communication, un panel ou un débat.	**Morgan Barton**

Groupe de tâche:	C'est la réalisation, par un petit groupe d'étudiants, d'un projet d'étude sur un sujet déterminé. Après avoir assumé chacun leur tâche respective, les étudiants mettent en commun les résultats obtenus dans un rapport synthèse auquel chacun participe.	**Trudeau Solange**
Entrevue:	C'est une activité de recherche d'information dans et par une relation entre des personnes. Il existe plusieurs techniques qui s'échelonnent depuis l'entrevue centrée sur le sujet (ce dernier peut s'exprimer complètement et librement) jusqu'à l'entrevue avec questionnaire pour fins d'enquête en passant par l'entrevue clinique pour fins de diagnostic.	**Muchielli Roger**
Questionnement:	Cette activité consiste à poser des questions aux étudiants à travers une communication. Ceci permet de stimuler la réflexion chez les étudiants, de vérifier la compréhension du sujet, de réviser et résumer les notions déjà vues.	**Hyman Ronald T.**
Résolution de problème:	La résolution de problèmes consiste en la recherche de solutions à une question à résoudre. Cette activité individuelle ou de groupe vise la maîtrise des étapes d'analyse d'un problème pour en arriver à une solution.	**Leclerc J.-M.**

Ruche:	C'est une activité qui regroupe plusieurs activités d'apprentissage, telles les jeux de rôles, l'enseignement par un pair, le travail en équipe, etc. On retrouve trois niveaux de regroupement: la plénière (le rucher), l'atelier (plus. ruches) et l'équipe de 2-6 étudiants (ruche). Cette méthode peut convenir à de grands groupes où le professeur avec des assistants ont les responsabilités d'encadrement, d'évaluation des apprentissages et de l'organisation matérielle des ruches.	**Boivin Maurice**
Séminaire:	C'est un groupe de formation et de recherche spécialisées où les participants assument à tour de rôle la présentation d'une étude sur un aspect particulier du sujet, soumettant ainsi leurs opinions à l'analyse critique et à la discussion.	**Leclerc J.-M.**
Séminaire-propositions de: Nisbet	C'est une variante du séminaire. Dans le cadre d'une série de rencontres, les étudiants présentent un essai sur un aspect particulier. Plus précisément, chacun présente 6 propositions au groupe pour les faire adopter comme si cela devait être des lois. L'étudiant doit donc défendre ses propositions en les soumettant à l'analyse de ses collègues.	**Leclerc J.-M.**

Tutorat:	C'est une activité individuelle qui permet à l'étudiant lors de rencontres interpersonnelles d'encadrement, de vérifier et/ou de compléter ses apprentissages en fonction des objectifs visés.	**Tournier Michèle**

III- MÉTHODES D'ENTRAÎNEMENT

Exercice:	Activité ayant pour but de développer certaines capacités, soit physiques, soit mentales. Ensemble de travaux à partir desquels les étudiants s'entraînent à l'application de règles ou de méthodes qu'ils doivent connaître.	—
Jeux:	Ce sont des activités conçues pour faire acquérir certains apprentissages mais dont la caractéristique principale est une compétition entre adversaires (joueurs) soumis à certaines règles et dont l'objectif est de gagner. Le plaisir de jouer est l'élément motivateur.	**Tournier Michèle**
Jeux de rôle:	Le jeu de rôle consiste à faire interpréter des situations de la vie par les étudiants (acteurs). Cette pratique permet d'explorer ces situations dans un environnement sûr ('safe') où les sentiments peuvent s'exprimer, les idées peuvent être expérimentées et où les conséquences sont négligeables.	**Shaftel Fannie R.**

Laboratoire:	C'est une activité de groupe ou individuelle visant à faire acquérir ou perfectionner des aptitudes à expérimenter une tâche en fonction d'un produit à obtenir dans des locaux pourvus d'installations et de matériel spécialisés.	**Teachy William G.**
Méthode de cas:	C'est une activité qui consiste à analyser rigoureusement un événement, un incident ou une situation vraisemblable dont la description écrite renferme tous les détails pertinents à la solution du cas présenté.	**Leclerc J.-M, Tournier Michèle**
Technique de Pigors:	C'est une variante de la méthode de cas. Elle se caractérise ou se différencie par le fait que le professeur qui détient toutes les informations ne transmet qu'un minimum de données. Ce sont les étudiants, en sous-groupes, qui décident de demander telles ou telles informations; le professeur les leur fournit sur demande.	**Leclerc J.-M.**
Simulation:	C'est une activité reproduisant une situation réelle aussi fidèlement que possible de façon à permettre à l'étudiant une étude ou une confrontation avec les divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec le monde réel.	**Tournier Michèle**

Stage:	C'est une activité individuelle, sous supervision, visant à permettre à l'étudiant la pratique dans un milieu de travail de gestes professionnels reposant sur des notions théoriques acquises antérieurement. Dans certaines formes de stages les notions sont acquises par la pratique dans le milieu. Ce sont des stages d'immersion ou d'insertion.	**Courlault J.P.**

IV- TRAVAUX DIRIGÉS

Enseignement par ordinateur:	C'est une forme d'enseignement médiatisé où l'étudiant établit un dialogue avec un didacticiel en vue de faire des apprentissages et non pour traiter des données; le déroulement est gradué et la vérification et le renforcement sont immédiats.	—
Essai:	C'est un exposé écrit traitant un sujet sans toutefois l'épuiser. Il permet à son auteur de faire état de ses connaissances dans une discipline et de son aptitude à explorer un sujet de même qu'à présenter une tentative d'explication.	**Ballan Edward S Boissonnault Pierre Yates Brian T. Laganière Hélène C.**
Mémoire:	C'est un exposé écrit individuel ou de groupe traitant un sujet d'une façon systématique. On y retrouve une analyse d'une situation accompagnée de conclusions et/ou de recommandations.	• • • •

Thèse:	C'est un exposé écrit sur un sujet dont l'angle d'analyse comporte une contribution originale au développement de la connaissance; on y retrouve de façon élaborée un état de la question, une description de la méthode de recherche utilisée ainsi que les résultats obtenus à l'expérimentation. Le plus souvent ce travail est suivi d'une soutenance orale devant un jury.	. .	. .
Travaux pratiques:	C'est la production d'un document écrit, sonore ou visuel sur un sujet relié à une partie d'un cours. Ce travail s'effectue selon certaines consignes ou directives.	. .	. .

L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

Chapitre 5

- BIBLIOGRAPHIE

• BIBLIOGRAPHIE

BAKER, Janette, Adult Learners in Universities, dans University Education News, Vol. 1, no 4, Council of Ontario Universities, 1981, pp. 1-3.

BALIAN, Edward S., How to Design, Analyse, and Write Doctoral Research, Washington, University Press of America, 1982, 249 p.

BALLANTYNE, Murielle, Enseignement régulier ou éducation des adultes, dans Formation des Adultes, Vol. 3, pp. 15-18.

BERGEVIN, Paul, A Philosophy for Adult Education, New York, The Seabury Press, 1967, 176 p.

BERGEVIN, Paul, MORRIS, Dwight , Robert M. SMITH , Adult Education Procedures, A handbook of Tested patterns for effective participation, New York, Seabury Press, 1963, 245 p.

BERNARD, Jean-Louis, L'apprenant adulte, Montréal, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 1978, 103 p.

BESSETTE, Pauline, BEAUDIN, Jocelyne, Michel DEMERS, Les caractéristiques de l'apprenant adulte, dans Formation des Adultes, Volume II, 1978, pp. 6-7.

BOISSONNAULT, Pierre, FAFARD, Roger, Vital GADBOIS, La dissertation, outil de pensée, outil de communication, Ste-Julie, Qué., Les Editions La Lignée, 1980, 255 p.

BOIVIN, Maurice, La formule des ruches, dans Pratiques Pédagogiques, Université du Québec à Trois-Rivières, Vol. 1, no 3, pp. 6-8.

BRUNDAGE, Donald H., Dorothy MACKERACHER, Adult Learning, Principles and their Application to Program Planning, The Minister of Education, Ontario, 1980, 126 p.

BRUNET, Roland, Une école sans diplôme pour une éducation permanente, Montréal, Hurtubise: HMH, 1976, 134 p.

BURRICHTER, Arthur N., Daniel L. GARDNER, Adult Education Self Assessment Inventory, Florida, College of Education, Florida Atlantic University, 1978, 9 p.

CALDWELL, Phyllis A., Preservice Training for Instructors of Adults, dans Preparing Educators of Adults, Washington, Jossey-Bass Publishers, 1981, 164 p.

CEFA, Apprendre: une action volontaire et responsable, Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec, 1982, 869 p.

CHENE-WILLIAMS, Adèle, La compétence de l'éducateur d'adultes: une clarification des termes, dans la Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire, vol. 6, no 2, 1980, pp. 29-31.

CROPLEY, A.J., R.H. DANE, Lifelong Education and the Training of Teachers, Hamburg, Unesco Institute for Education, 1978, 245 p.

CROSS, Patricia K., The Missing Link: Connecting Adult Learners to Learning Resources, New York, College Entrance Examination Board, 1978, 79 p.

CROSS, Patricia K., Responding to Learning Needs, dans New Directions for Higher Education, no 28, 1979, pp. 13-28.

CROSS, Patricia K., Adults as Learners, Washington, Jossey-Bass, 1981, 300 p.

DE FAYS, Hubert, Sémantique du système éducatif pour les adultes, Ottawa, Les éditions IOMA, 1976, 90 p.

DONALD, Janet G., Le contrat d'apprentissage, traduit par Germaine Lafleur, S.P.U., Université Laval, 1977, 17 p.

DUPONT, Pol, La dynamique de la classe, France, P.U.F., 1982.

FERLAND, Mario, L'éducation des adultes comme stratégie d'implantation de l'éducation permanente en milieu universitaire: la leçon de la France, dans la Revue canadienne d'enseignement supérieur, Vol. XI-1, 1981, pp. 59-72.

GAGNON, Marc, Le cours magistral, Montréal, Service Pédagogique, Université de Montréal, 1982, 62 p.

GRABOWSKI, Stanley M., Training Teachers of Adults: Models and Innovative Programs, Syracuse, N.Y., National Association for Public Continuing and Adult Education and ERIC Clearinghouse in Career Education, 1976.

HYMAN, Ronald T., Questionning in the College classroom, dans IDEA PAPER, No 7, Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, August, 1982, 4 p.

HOLMES, Mel R., Interpersonal Behaviors and their Relationship to the Andragogical and Pedagogical Orientations of Adult Educators, dans Adult Education, vol. 31, no 1, 1980, pp. 18-29.

HOULE, Cyril O., Continuing Learning in the Professions, Washington, Jossey-Bass, 1980, 390 p.

JONES, Michael A., Characteristics and Conditions of Adult Learning, adapté de The Modern Practice of Adult Education, The Ontario Educational Communications Authority, 1974, 2 p.

KNOWLES, Malcolm, How do you Get People to Be Self-Directed Learners? dans Training and Development Journal, Washington, ASTD, Mai 1980, pp. 96-99.

KNOWLES, Malcolm, My farewell address...Andragogy, no Panacea, No Ideology, dans Training and Development Journal, Washington, ASTD, août 1980, pp. 48-50.

LAGANIERE, Hélène Cajolet, COLLINGE, Pierre, Gérard LAGANIERE, Rédaction technique, Sherbrooke, Les éditions Laganière, 1983, 281 p.

LANDRY, Louise, Rapport du projet identification de la clientèle adulte de l'Université Laval, Québec, Service d'orientation et de counseling, automne 1980, 47 p.

LECLERC, Jean-Marc, Dossier sur l'enseignement: Systèmes, méthodes techniques, Montréal, Service de Pédagogie, Université de Montréal, 1977, 230 p.

LENGRAND, Paul, L'homme du devenir, vers une éducation permanente, Paris, éd. Ententes, 1975, 110 p.

LENZ, Elinor, The Art of Teaching Adults, New York, Holt Rinehart and Winston, 1982, 132 p.

LONG, Huey B., Adult Learning, Research and Practice, New York, Cambridge, 1983, 367 p.

LORTIE, René, L'éducateur d'adultes, dans Medium, Journal Pédagogique, vol. 2, no 4, octobre 1977, pp. 80-89.

MORGAN, Barton, HOLMES, Glenn E., Clarence E. BUNDY, Methods in Adults Education, Third edition, Illinois, The Interstate Printers of Publishers, 1976, 282 p.

MILLER, François, Les compétences de l'éducateur d'adultes, dans le cadre du cours l'Educateur d'adultes: rôles et comportements, Département d'andragogie, Université de Montréal, novembre 1980, 4 p.

NADLER, Léonard, Zeaci NADLER, The Conference Book, Houston, Gulf publishing Company, 1977, 267 p.

PREGENT, Richard, Rolland VIAU, Guide pratique d'utilisation des moyens audio-visuels en classe, 2e édition, Montréal, Service pédagogique de l'Ecole polytechnique de Montréal, 1981, 34 p.

PROJET LAVAL, L'accès permanent à l'Université Laval, rapport du groupe de travail sur l'accès permanent à l'université, Québec, Université Laval, avril 1981, 194 p.

ROGERS, Jennifer, Adults Learning, New York, Second Edition, The Open University Press, Milton Keynes, 1977, 256 p.

ROSSMAN, Mark, RICHARD, H., L. BUNNING, Knowledge and Skills for the Adult Educator: a Delphi Study, dans Adult Education, vol. 28, no 3, 1978, pp. 139-155.

RUDDUCK, Jean, Learning Through Small Group Discussion, Society for Research into Higher Education, University of Surrey, 1978, 137 p.

SERRE, Fernand, L'apprenant adulte, Service de l'éducation des adultes, de la C.E.C.M., Montréal, 1979, 30 p.

SHAFTEL, Fannie R., George SHAFTEL, Role Playing In The Curriculum, Second edition, Prentice-Hall of Canada, Toronto, 1982, 362 p.

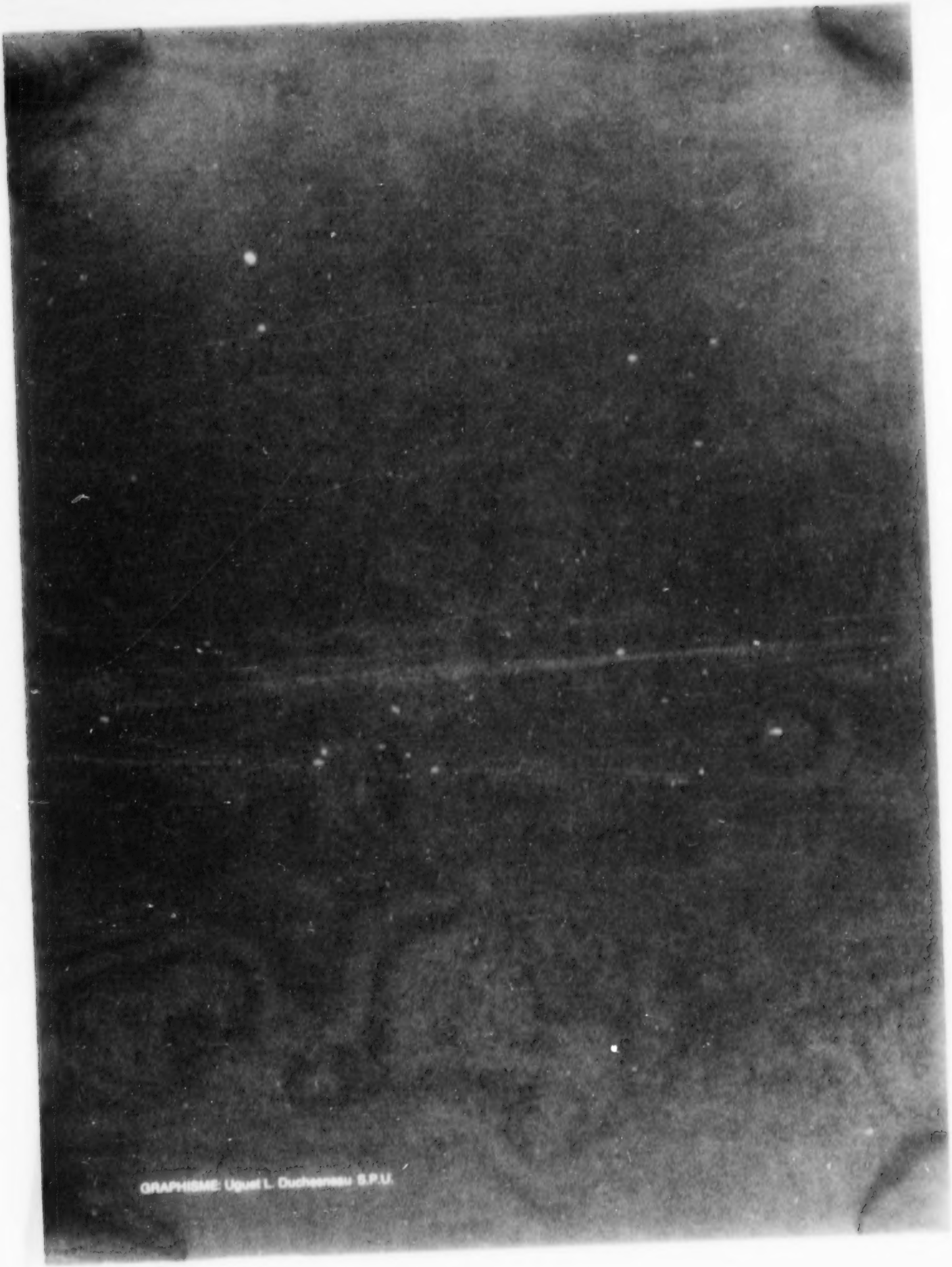
SHERMERHORN, Shirleen, L'enseignement par un pair, Traduit par Marcel Leclerc, Service de Pédagogie universitaire, Université Laval, 3e impression, 1982, 12 p.

SKELHORNE, Jean M., The Adult Learner in the University: Does Anybody Care?, Ontario Institute for Studies in Education, Department of Adult Education, Toronto, 1975, 53 p.

TOURNIER, Michèle, Typologie des formules pédagogiques, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, D.G.E.C., 1978, 267 p.

UNESCO, Terminologie de l'éducation des adultes, UNESCO, France, 1979, 154 p.

YATES, Brian T., Doing the Dissertation, Illinois, Charles C. Thomas Publisher, 1982, 220 p.


GRAPHISME: Ugust L. Ducheesneau S.P.U.